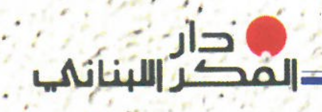
فادية حطيط

أدب الأطفال في لبنان





أدب الأطفال في لبنان

فادية حطيط
أستاذة في كلية التربية
الجامعة اللبنانية

دار الفكر اللبناني

دار الفكر اللبناني
كورنيش بشارة الخوري - بناية تمارا
ص.ب. : ٤٦٩٩ أو ١٤/٥٤٩٠
تلفون : ٦٤٤٤١٦-٦٣١٠٠٢-٦٣١٧٦٠
فاكس : ٦٣٠٧٥٧- بيروت - لبنان

الطبعة الأولى ٢٠٠١

صورة الغلاف: رمزي عدنان الأمين

الإهداء

إلى:
مهدي
لبنى
ورمزي

فهرس المحتويات

تمهيد

يضم هـذا الكتاب مجموعة دراسات كتبت في فترات متباعدة، يجمع بينها موضوع الكتابة للأطفال. البعض منها نشر في دوريات، والبعض قدم في مؤتمرات، والبعض لم ينشر.

ولقـد رأيـت من المناسب جمعها بين دفتي كتاب، رغبة مني في جمع جهد مبذول على سنوات عدة، وأملاً في تسهيل تناولها من قبل المهتمين والدارسين.

وفـي الواقـع، ليس جمع هذه الدراسات أمراً قسرياً أو مفتعلاً، إذ أنهـا كتـبت فـي الأصل ضمن تصوّر موحّد وانبثقت عن مشروع دراسـة واحدة. وهي وإن عابها أمر، فهو تكرار ذكر بعض الأفكار والاهتمامات والمراجع، أكثر مما هو فقدان جسر جامع بينها.

إن الدراسـات المتعـلقة بـأدب الأطفال في لبنان، كما في الدول العـربية، مـا زالـت قليلة جداً، والمجال يحتاج لكثير من البحث والتنقيب، وآمل أن يكون هذا الكتاب محفزاً على ذلك.

هذا مع العلم بأن للبحث في أدب الأطفال أكثر من أجر. فهو أولاً يدخلـنا فـي عمـق البنية الثقافية لمجتمعنا. والبحث فيه كما في كل مجـالات الطفولـة يندرج، ثانياً، في مشروع صوغ مستقبل أفضل. وأخيـراً للـبحث فـي هذا المجال متعة كبرى، فالغرق في قصص

تمهيد

يضم هـذا الكتاب مجموعة دراسات كتبت في فترات متباعدة، يجمع بينها موضوع الكتابة للأطفال. البعض منها نشر في دوريات، والبعض قدم في مؤتمرات، والبعض لم ينشر.

ولقـد رأيـت من المناسب جمعها بين دفتي كتاب، رغبة مني في جمع جهد مبذول على سنوات عدة، وأملاً في تسهيل تناولها من قبل المهتمين والدارسين.

وفـي الواقـع، ليس جمع هذه الدراسات أمراً قسرياً أو مفتعلاً، إذ أنهـا كتـبت فـي الأصل ضمن تصوّر موحّد وانبثقت عن مشروع دراسـة واحدة. وهي وإن عابها أمر، فهو تكرار ذكر بعض الأفكار والاهتمامات والمراجع، أكثر مما هو فقدان جسر جامع بينها.

إن الدراسـات المتعـلقة بـأدب الأطفال في لبنان، كما في الدول العـربية، مـا زالـت قليلة جداً، والمجال يحتاج لكثير من البحث والتنقيب، وآمل أن يكون هذا الكتاب محفزاً على ذلك.

هذا مع العلم بأن للبحث في أدب الأطفال أكثر من أجر. فهو أولاً يدخلـنا فـي عمـق البنية الثقافية لمجتمعنا. والبحث فيه كما في كل مجـالات الطفولـة يندرج، ثانياً، في مشروع صوغ مستقبل أفضل. وأخيـراً للـبحث فـي هذا المجال متعة كبرى، فالغرق في قصص

الأطفـــال وحكاياتهم يحمل في طياته فرح اكتشاف حجم الطفولة في ذواتنا وفرح استعادتها.

وقـــد ســـاهم أشـــخاص عديدون في بلورة هذا العمل, أذكر منهم: د.مـــارلين نصر ود. موريس أبي ناضر اللذين قدما ملاحظات قيّمة فـــي الجانب المنهجي من الدراسة ولهما كل الشكر. كما أشكر السيدة العزيـــزة فاطمة مزهر، والآنسة هنادي صالح اللتين كانت جهودهما العمـــلية معيـــناً لي على إتمام الدراسة. ولا أنسى أن أشكر عضوات "تجمع الباحثات اللبنانيات" اللواتي كان لنقاشي معهن بالغ الأثر.

المؤلفة

تطور أدب الأطفال

يخال الـناظر في أدب الأطفـال أنـه ميدان جديد، وأنه نشأ مع تطور الأساليب التربويـة الحديثة، ومع حاجة المدرسة إلى وسائط تعليم أكثر جذباً للطفل. ولكن سرعان ما يتبين قصور هذه النظرة وعدم مصداقيتها، فهي تنجم عن اعتبار التعـليم الشـكل التربوي الأوحد والمدرسة وكيلة التربية الوحيدة. ومن المعلوم أن هـذه المطابقـة مـا بـين التعـلم والتربيـة ليست واقعية، وإن كانت تقوم على اعتـبارات ذات أهميـة، مـردها اليـوم إلى هيمنة التعليم النظامي المتمثل بالمدرسة على عمر الطفولة بمجمله، وربط المعرفة الحديثة والفعالة بالتعلم.

مـن المعـلوم إن التربيـة وظيفـة عامـة يضطلع بها المجتمع عبر كل مؤسساته، ولـيس فقـط المدرسة. فالأسرة والمؤسسة الدينية والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، تساهم كلها في رسم الرؤى التربوية، ومن ضمنها تشكيل التصور حول الطفولة. مـع الإشارة إلى أن مساهمة هذه المؤسسات تختلف من حيث الحجم والأهمية تبعاً لـلظرف والسياق اللذين تجري فيهما. فالأسرة اليوم تتراجع أهميتها إزاء المدرسة أو إزاء وسائل الإعلام، ولكن بدرجات متفاوتة من مجتمع لآخر.

ويتفق الدارسون على أن أدب الأطفال قد عرف في المجتمعات كافة غير أن أشكاله تغيرت مع تغير هذه المجتمعات. والمثير أن البعض يرى بأن نشأة هذا الأدب كانت متماثلة في مختلف هذه المجتمعات كما أن تطوره فيها كان متشابهاً[1].

وفي تفصيل ذلك أن الاهتمام بالأدب الحكي شكّل حالة ثابتة في تاريخ الشعوب كلها. فالقصة على أنواعها احتلّت على الدوام مكانة بارزة في تراث كل الشعوب قديمها وحديثها. وكانت لها وظائف هامة في حية هذه الشعوب من حيث العمل على التقاء الجماعات وتفاعلها وتوحّدها، والهروب من معاناة الحاضر وأزماته، وتعزيز ذاكرة الجماعة ونقل التراث، بالإضافة إلى تفسير بعض ألغاز الكون.

لقد لازم القصّ الإنسان البدائي. ثم بدأت الأشكال الأدبية تزداد وتنمو من خلال الأسلوب السردي أو القصة المنظومة أو القصة الشعرية وظهر الرواة المتجولون يحكون السير أو يترنمون الأغنيات. وكانت أهداف التهذيب والتنشئة الخلقية في صلب هذا الفن دوماً.

كانت القصة هي الأداة التربوية الأهم في ذلك الزمن. وكان القص يتطور ويتغيّر تبعاً للحاجات المستجدة من جراء تطور حياة الجماعة، فيقدم محاولات للإجابة عن القلق والسؤال ولإشباع حاجة العقول للمعرفة وحاجة النفس للترقي وللمتعة.

---

(1) Shavit, Z, The historical Model of the Development of Children's Literature; In Nikolajeva, M (edit by); **Aspects and Issues in the History of Children's Literature**, London, Greenwood press, 1995. pp 27-38.

ويشكل هذا المرجع منارة لهذه الدراسة نعتمد عليها في تصورها الإجمالي وإن لم نشر دائماً إلى الفكرة أو النص الحرفي المأخوذ.

لذا، ساهمت شعوب الحضارات القديمة جميعاً في إغناء التراث القصصي للبشرية. وكانت حكايات الأطفال جزءاً لا يتجزأ من المسار الطويل للتراث القصصي، تستمد مادتها من خيالات الكبار ومن قصصهم.

ومما لا شك فيه أن أدب الأطفال يتعلق مباشرة بتصور المجتمعات عن الطفل والطفولة. ولما لم يكن هذا التصور متبلوراً على نحو مخصوص في المجتمعات ما قبل الصناعية، فإن الكتب المخصوصة للأطفال لم تكن معروفة, وإنما كان الأدب واحداً لمختلف الأعمار يقرأ تبعاً للحاجة وللمتعة. أما الكتب القليلة الصادرة آنذاك للأطفال تحديداً فكانت إما لتعليم الحروف أو لتعليم السلوك والآداب والتعاليم الدينية. والكتب القليلة الصادرة في ما قبل القرن الثامن عشر حظيت بجمهور قليل يضم خصوصاً الأطفال الذين سوف يحتلون مواقع "جيدة" في المجتمع أو في المؤسسات الدينية. ولم يكن معترفاً بأدب الأطفال كمجال خاص في الثقافة.

فقط حوالي نهاية القرن الثامن عشر بدأت كتب الأطفال المتخصصة بالظهور وبنيل الاعتراف بوظيفتها التربوية. وتعلمنا الدراسات في هذا الحقل أن الحدود بقيت ضبابية وغائمة ما بين كتب الأطفال وكتب الكبار طوال قرن ونصف، قبل أن يتمكن الوعي الثقافي من تشييد حدود واضحة وتمايز قوي ما بين هذين النوعين من الأدب، وحتى صار بالإمكان تعيين حدود مجال مخصوص لأدب الأطفال. ولم يكن ميسوراً قبل منتصف القرن العشرين أن تصبح مجالات الكتابة حصرية بحيث يوضع كل نص إما في هذا المجال أو في ذاك، بل بقيت أنماط العناصر المشتركة مستمرة بالوجود جنباً إلى جنب مع نماذج التصنيف القاطع الحديثة.

ومع تصاعد أهمية وظيفة التعليم النظامي أخذت كتب الأطفال تزداد أهمية هي أيضاً. ومن الطبيعي والحال هذه أن تعطى الأولوية للكتب المساعدة على

التعليم وليس للكتب الترفيهية أو الممتعة، بل إن هذا النوع الأخير اعتبر حتى وقت متأخر مضيعة للوقت.

ثم ومع انتشار التعليم وتزايد أعداد الأطفال الذين يقرأون، وبالتالي ازدياد قدرتهم على اختيار ما يقرأونه، أخذت تظهر أنواع جديدة من كتب الأطفال من أجل تلبية الطلب. وفي هذا الاطار برزت في الواجهة القصص الشعبية، والقصص الرومانسية وأنواع القصص الأخرى التي تخرج عن سيطرة المؤسسات التربوية مباشرة، مما دفع هذه المؤسسات الأخيرة التقليدية (الدينية) أو الحديثة (المدرسية) إلى مواجهة هذا التوجه إما مباشرة من خلال الرفض أو بشكل غير مباشرة من خلال انتاج كتب دينية وتربوية منافسة.

بنتيجة هذه المواجهة نشأ تياران في أدب الأطفال: التيار التجاري الذي عمل على تلبية الحاجات المستجدة والمتزايدة للسوق المتشكل من الأطفال القراء، والتيار الأخلاقي التربوي الذي عمل على تلبية احتياجات وكلاء المجتمع المتمثلين بالبالغين وخصوصاً الأهل ورجال الدين والمعلمين، مما يحدونا إلى إعادة تقويم ما يسمى تبخيساً لشأنه بالتوجه التجاري في أدب الأطفال، إذ يظهر في السياق المذكور بوصفه حامل لواء الطفل وذوقه واختياره الحر، مقابل التيار الآخر ذي المنحى السلطوي والفوقي. ولقد ربح أدب الأطفال في هذه المواجهة اعتباراً أساسياً مفاده أن كتب الأطفال هي ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، وكان لهذا المجال أن استحق شرعية وجود وأهمية جعلت منه جزءاً من الأدب له خصوصية وأحقية.

ثم مع تطور النظريات التربوية والنفسية عموماً، أخذت تظهر اتجاهات حديثة في تربية الطفل تعتمد على ضرورة الجمع ما بين المتعة والفائدة، وضرورة الأخذ

بميول الطفل المختلف ذهنياً وعاطفياً ونفسياً عن البالغ مثلما كانت نظريات النمو تشدّد على تبيانه. فانعكست بمجملها في الكتابة للطفل، ليس فقط في نوعها التجاري وإنما أيضاً التربوي بحيث كان لا بد من تنوع أشكال الكتابة والموضوعات المطروحة جذباً لاهتمامات الطفل. ولكن القص الشعبي للأطفال بقي مرجعاً أساسياً للكتابة تقليداً أو نقلاً أو تعديلا أو حتى رفضاً، وذلك تبعاً للموقف منه. فنرى أن التيارات التربوية الأخلاقية الرافضة للجانب السحري والخيالي الوحشي والجنسي في هذه القصص لجأت إما إلى استعمل بنية هذه القصص، ولكن بعد مواءمتها مع ما تراه مناسباً، أو إلى انتاج قصص بعيدة تماماً عن مثل هذه التوجهات. كذلك الأمر بالنسبة للتيار التجاري الذي قام هو أيضاً استجابة للطلب العام باعتماد هذه الصيغة وإنما معدلة أحياناً للتوافق مع هذا الطلب.

ولكن يمكن القول إن ارتباط أدب الأطفال الوثيق بالمؤسسة التربوية وعدم القدرة على الإفلات منها، أدى دائماً إلى وجود ضوابط وحدود لهذا الأدب لم يكن من المسموح تخطيها من مختلف التيارات العاملة فيه. ويبدو هذا الأمر جلياً كلما قل عمر الأطفال وازدادت سلطة البالغين إزاءهم. لذلك، وعلى الرغم من انفلاش أشكال الكتابة وتوسع موضوعاتها، إلا أن ثمة سقفاً تربوياً لم يستطع أحد اختراقه. مع الإشارة إلى أن هذا السقف آخذ اليوم بالارتفاع مع تزايد أشكال التعبير لدى الطفل وازدياد قدرته على الاختبار. ونلاحظ أن الكتابة للمراهقين بدأت تتشكل كحيز خاص من هذا الأدب له خصائصه واعتباراته التي تتخطى في أحيان كثيرة التخوم التربوية المباشرة.

على ضوء هذا المنحى الذي سار فيه أدب الأطفال بشكله الحديث، يمكننا أن نضع المحطات الرئيسة لهذا المسار في العالم عموماً أو في مجتمعاتنا تحديداً ضمن إطار موحد:

أ- **المحطة الأولى**: ظهر في فرنسا أول كتاب أدبي خاص بالأطفال في العصر الحديث، كتبه تشارلز بيرّو Perrault عام ١٦٩٧ بعنوان: "حكايات أمي الإوزّة"، جمع فيه عدداً من الحكايات الشعبية في أوروبا، منها ما يعتبر من أشهر القصص العالمية، وما زال متداولاً حتى الآن، مثل "جميلة الغابة النائمة"، و"الحية الزرقاء" و"سندريللا" و"القط في الحذاء الطويل".

وتُعتبر مجموعة "حكايات أمي الإوزّة" أولى مراحل التكوين الحقيقي لأدب الأطفال، فهي المجموعة الأولى التي كتبت خصيصاً للإطفال بهدف التسلية والترفيه. ومنذ ظهورها أخذ أدب الأطفال يستقل عن أدب الكبار ويخرج عن وصايته وينفصل تدريجياً عن أحضان الآداب الشعبية.

أما في انكلترا، فكانت ترجمة مجموعة بيّرو إلى الإنكليزية إيذاناً بظهور حركة التأليف القصصي للأطفال. وبدأ جون نيوبري John Newbery (١٧١٣-١٧٦٧) صاحب المكتبة الشهيرة باسمه والتي خصصها لكتب الأطفال، في تأسيس حركة أدبية للأطفال، فاستعان بفريق كبير من كتاب القصة يؤلفون له قصصاً للأطفال أو يبسطون ما كُتب للكبار من قصص فيها عناصر المتعة والتسلية للصغار كقصة روبنسون كروزو Robinson Crusoé (١٧١٩)، ورحلات غاليفر Gulliver's Travels (١٧٢٦)، وأخرج "نيوبري" نحو مئتي كتاب صغير تضم القصص والأساطير والخرافات والحكايات الشعبية... اشتهرت في انكلترا وأميركا مما أكسبه لقب الأب الحقيقي لأدب الأطفال في اللغة الإنكليزية.

وفي عام ١٨٦٥ ظهرت في إنكلترا أشهر مجموعة قصصية كُتبت بالإنكليزية للأطفال، وهي "أليس في بلاد العجائب" للكاتب لويس كارول (Carol L.)، وقد ساهمت هذه المجموعة في نجاح الحكاية الخرافية الحديثة.

وفي ألمانيا، ظلّت الحكاية الخرافية تكتب للكبار، حتى جاء الأخوان "يعقوب ووليم جريم" وضعا مجموعة "حكايات الأطفال والبيوت" وهي تدوين للحكايات التي تُروى من العجزة وكبار السن من دون تحريف أو إضافة. واشتهرت هذه المجموعة في أوروبا وصارت نموذجاً يقلّدها كتّاب الخرافة وجامعوها في أوروبا والعالم.

وفي الدانمارك، ظهر الكاتب الدانماركي هانز كريستيان أندرسون H.C.Anderson(١٨٠٥- ١٨٧٥)، الذي يُعدّ من رواد القصص والحكايات الخرافية للأطفال. اشتهرت حكاياته في مختلف أرجاء الدنيا وتُرجمت إلى معظم اللغات الحيّة، وكان يعيد صياغة القصص الخرافية بأسلوب سلس وممتع فيعطيها أسماء واقعية ويبث فيها حياة جديدة تجعلها أقرب إلى عقول قرّائه المعاصرين وقلوبهم. وقد ظهر الجزء الأول من هذه الحكايات عام ١٨٣٥ بعنوان: "حكايات خرافية للأطفال"، ومن أبرز ما تضمنه: "الأميرة وحبة البازيلا".

ب- **المحطة الثانية**: بعد الحرب العالمية الأولى، أخذ أدب الأطفال في أوروبا وأميركا ينطلق في مساره المستقل ليدخل مرحلة الازدهار في الشكل والمضمون، واندفع بقوة وازداد ثراء. وقد ساعدت على ذلك عوامل عدة منها: تطور علم نفس الطفل واكتشاف أهمية مرحلة الطفولة كمرحلة مستقلة لها ميولها واهتماماتها وحاجاتها المادية والعاطفية ونوازعها ودوافعها المستقلة عن الكبار، مما أفسح في المجال أمام الأدباء لتكوين معرفة واعية بنوع الأدب الذي يقدم

للأطفال. فباتوا يأخذون في الاعتبار وهم يكتبون اهتمامات كل مرحلة وميولها وحاجاتها العاطفية النفسية ودوافعها الخاصة ورصيدها اللغوي وقدراتها المعرفية.

إضافة إلى ذلك، كانت الرغبة كبيرة في تخطي مآسي الحرب العالمية الأولى وتربية الناشئة على قيم جديدة. فكان التوجّه إلى الأطفال أمل المستقبل من خلال أدب يهتم بالجوانب الروحية والإنسانية والوطنية... وأخذت تتكون المجالس والجمعيات والهيئات التي تُعنى بمصالح الأطفال وممارسته الرقابة على ما ينشر للأطفال. ذلك كله أعطى أدب الأطفال دفعة قوية للتطور.

جـ- **المحطة الثالثة:** منذ النصف الثاني من القرن العشرين، انطلق أدب الأطفال في عصره الذهبي في العالم الغربي، فتنوعت أشكال التعبير ووسائله، من كتب ومجلات وصحف وأفلام ومكتبات عامة ونواد خاصة.

ومن العوامل التي ساهمت في هذا التطور إضافة إلى عوامل المحطة الثانية وزيادة تأثيرها وفعاليتها، الإلحاح على أهمية الارتفاع بالمستوى التعليمي وإدراج أدب الأطفال ضمن مناهج الإعداد واعتباره مادة علمية ضمن المقررات الدراسية في الجامعات وكليات التربية ودور المعلمي وكليات الفنون، مما جعل العلماء المتخصصين يتولونه ويدرسونه دراسة علمية حددت قواعده، ورسمت مناهجه، وبيّنت أجناسه الأدبية ومقاييسها النقدية، وأظهرت مراحل تطوره، وأوضحت دوره الكبير في صنع الشخصية وبنائها. وقد أصبح "أدب الأطفال" بذلك فرعاً جديداً من التيار الأدبي العام.

ومما ساعد في تطور "أدب الأطفال" ظهور دور النشر المتخصصة في طبع ونشر كتب الأطفال واكتشاف التقنية الحديثة في صناعة الكتب وتقدم الطباعة

والتصوير بالألوان، وانتشار المكتبات العامة ومكتبات المدارس وإقامة نواد للأطفال لها مكتباتها وأنشطتها المختلفة.

أما في الدول العربية، فيمكن رسم معالم مسيرة "أدب الأطفال" انطلاقاً من المحطات الآتية:

١ - البدايات:

عرف العرب، مثلهم مثل الشعوب الأخرى، تراثاً قصصياً وفيراً وشغفوا به وبروايته، كما عرفوا الأساطير والخرافات وقصص السحر والخيل. وساهمت الفتوحات الاسلامية في التعرف على الرصيد الضخم من التراث القصصي للشعوب الفارسية والرومانية والمصرية والبربرية والإسبانية والهندية... وأدّت ترجمة كتابي "كليلة ودمنة" "ألف ليلة وليلة" عن الفارسية إلى فتح باب واسع أمام الخيال العربي ليضيف إليها أو ينسج على منوالها أو يستوحي منها.

ومن المحطات الهامة التي ساهمت في تأسيس قاعدة لأدب طفل عربي، يذكر الباحثون انتشار فن "المقامات"، حيث كان يجتمع الناس ليستمعوا إلى مقامة تروى لهم على شكل حكاية صغيرة، يسودها شبه حوار درامي، و تحتوي على مغامرات يرويها راو عن بطل يقوم بها. إضافة إلى الملاحم الشعبية من سيرة سيف بن ذي يزن، إلى الهلالية، أو قصة عنترة بن شداد، والأميرة ذات الهمّة... وغيرها الكثير. كما يذكر في هذا المجال أيضاً كتاب "البخلاء" للجاحظ بما تضمنه من حكايات البخلاء ونوادرهم... وبالرغم من أن هذه المصادر كتبت كلها أو رويت للكبار، إلا أنها شكلت مصدراً من أغنى المصادر لأدب الأطفال. كما

أن "الأدب الشعبي" رفد مصادر "أدب الأطفال"، فاستمع الأطفال إلى قصص الغول وست الحسن وجحا وما أشبه.

٢ - في العصر الحديث:

ترجم العرب بعض ما صدر من أدب الأطفال باللغات الأجنبية. وقد تأثر أحمد شوقي، الذي يعتبر رائد "أدب الأطفال" العربي، بالشعراء الغربيين، خصوصاً الشاعر لافونتين، فنظم الأناشيد والأغنيات والقصص على ألسنة الطير والحيوان (١٩٨٩)، وكان بذلك أو من كتب للأحداث العرب أدباً خاصاً بهم. ويعتبر تأليفه لهذه الأغنيات وتلك القصص نقطة تحول في تاريخ أدب الأطفال باللغة العربية.

إلا أن أدب الأطفال في اللغة العربية لم يصبح فناً من الفنون الأدبية إلاّ في العقد الثالث من القرن العشرين مع:

- دار المعارف المصرية، التي استحقت الريادة في حقل الكتابة للأطفال. ففي العام ١٩١٢ قامت بإصدار سلسلتها الأولى للأطفال، والتي تضمنت أربعة كتب كتبها محمد حمدي بك وجورج رب اللذان كانا يتمتعان بخلفية تعليمية للأطفال اكتسباها أثناء العمل في مجال التعليم[١].

- محمد الهراوي (١٨٨٥- ١٩٣٩)، الذي كتب منظومات قصصية بعنوان "سمير الأطفال للبنين" عام ١٩٢٢، ثم أرفده في عام ١٩٢٣ بـ "سمير الأطفال للبنات" وكلاهما في ثلاثة أجزاء. ثم وضع أغاني للأطفال في أربعة أجزاء (١٩٢٤- ١٩٢٨) وكلها منظومات في شعر سهل غنيّ بالصور، للغناء والإنشاد

(1) القدسي، تغريد، منذ نعومة أظفارهم: **أدب الأطفال العربي الحديث في القرن العشرين**، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٢، ص.ص ٦٢- ٦٣.

والمطالعة والحفظ والتسلية. ولكنه تعرّض لانتقادات عدة بسبب تقريرية بعض منظوماته وخلوّها من الأساليب الأدبية.

- كامل كيلاني (١٨٩٧- ١٩٥٩)، الذي يُعتبر الأب الشرعي لأدب الأطفال في اللغة العربية، إذ أدرج للأطفال قصصاً مؤلفة ومترجمة ومقتبسة ومعرّبة عن روائع القصص والأساطير من الشرق والغرب. وأحسن الكيلاني في اختيار موضوعات قصصه وخصّ كل مرحلة من الطفولة بقصص تناسب مستواها المعرفي واللغوي، ثم صاغها بأسلوب قصصي سهل محبب إلى النفس، فظهرت مكتبة الطفل للكيلاني في أكثر من مائتي قصة ومسرحية على مدى اثنين وثلاثين عاماً، بدءاً بأول قصة منها، وهي قصة "السندباد البحري".

وتجدر الإشارة إلى أن الكثير من أعمال الكيلاني ليس من إبداعه، وإنما بسّطها من التراث العربي أو نقلها من الثقافات الأخرى، لكنه بذل الجهد الكبير في التبسيط تارة، وفي الشرح تارة أخرى، وفي التهذيب أو التعبير أو الاقتباس أو التعريب في أحيان كثيرة لتناسب أطفال المجتمع العربي.

ثم توالت في الثلاثينيات الكتابات للأطفال من قصص وتمثيليات وأغان وبرز من الكتّاب محمد سعيد العريان الذي يرى بعض النقاد أنه تربّع على قمة الكتابة للأطفال باللغة العربية.

وفي العقود الأخيرة زاد عدد الكتّاب والكتابات في ميدان أدب الأطفال، فخرجت ألوان شتى ومتعددة من الكتب الأدبية والمجلات والأفلام المصورة

والمسرحيات، وتسابقت دور النشر في إخراج مطبوعات الأطفال بأشكال لافتة وألوان وصور جاذبة، وموضوعات ومسلسلات[1].

مسيرة أدب الأطفال في لبنان: إن تحديد بداية لأدب الطفل في لبنان يبدو أمراً صعباً بغياب شبه كلي للدراسات في هذا المجال. ولسوف نعتمد في محاولتنا هذه، الاستدلال من مؤشرات متعلقة بمجالات خاصة بالنشر وبتاريخ الكتاب في لبنان لنرسم مساراً أولياً لهذا المجال.

لقد كان الاهتمام بأدب الأطفال في لبنان شأناً فردياً متفرقاً أقرب إلى الهواية منه إلى عمل محترف. ولعل ما ساعد على تكريس هذا الواقع هو إلمام اللبنانيين باللغات الأجنبية، الذي جعلهم يشبعون حاجة المعرفة لديهم من خارج التأليف المحلي عبر الاستيراد أو الترجمة.

ويتأكد لنا ذلك من معطيات بيبلوغرافيا "الكاتبات اللبنانيات ١٨٥٠-١٩٥٠"[2] التي تعلمنا أن هنا كسباني كوراني (١٨٦٩ – ١٨٩٨) قامت بترجمة بعض قصص الأطفال الأجنبية في أواخر القرن التاسع عشر (فارس وحماره، زقاق المقلاة، الحطاب وكلبه بارود) صدرت كلها عن مطبعة الأميركان في بيروت بدون تاريخ.

---

(1) ترى القدسي "أن المعالم الرئيسية في أدب الطفل العربي هي ثلاثة: دار المعارف المصرية، كامل الكيلاني، ودار الفتى العربي"، أنظر: المرجع نفسه.

(2) بيومي، نهى؛ سابا- يارد، نازك؛ **"الكاتبات اللبنانيات ١٨٥٠– ١٩٥٠ بيبلوغرافيا"**، بيروت، دار الساقي، ٢٠٠٠

من جهة أخرى نستفيد من البيبلوغرافيا نفسها في معرفة أن أمينة خوري المقدسي (١٨٧٦ – ١٩٥١) كتبت قصصاً للأطفال على مدى أعوام في مجلة المرأة الجديدة منذ ١٩٢١ وحتى ١٩٢٣[1].

والملاحظ هنا أن المؤلفة أمينة خوري المقدسي سبقت محمد الهراوي في نشرها القصص، كما سبقته أيضاً في اعتماد تسمية "سمير الصغار" وهي نفسها (معدّلة) اتخذها لإصداراته العام ١٩٢٢ (سمير الأطفال للبنين) و"سمير الأطفال للبنات" العام ١٩٢٣[2].

في محاولة لنا سابق لحصر مؤلفات الكاتب روز غريّب، وهي من الأسماء اللامعة اليوم في حقل الكتابة للأطفال، يرد عنوان "أغاني الصغار لروضة الأطفال والصفوف الأولية"، بيروت، المطبعة الكاثوليكية ١٩٤٨، مما يؤكد على أن أدب الأطفال كان مندمجاً في ذلك الوقت مع التأليف المدرسي عامة، وفي الاتجاه نفسه نعلم أن لورين ريحاني (١٩١٢ – ١٩٩٦) وضعت قصصاً عدة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة[3].

وترى مود أسطفان هاشم[4] أنه "مع استقلال بلدان المنطقة، ومع قيام تعليم يريد أن يكون وطنياً، برزت الحاجة إلى كتب مدرسية عربية، منشورة محلياً. والتحقت المكتبات المدرسية بقطاع النشر، مثل مكتبة لبنان سنة ١٩٤٢، ودار الكتاب اللبناني سنة ١٩٥٢، ودار مكتبة الحياة ١٩٥٣. كما تأسست دور أخرى لأجل

---

(1) راجع عناوين القصص وتاريخ الصدور في المرجع نفسه.

(2) ويرد في البيبلوغرافيا اسم جوليا طعمة دمشقية (١٨٨٠- ١٩٥٤) كمؤلفة قصص للأطفال نشرت في مجلة النديم وفي جريدة النديم (ما بين ١٩٢٥ و١٩٢٦ كما ترجّح البيبلوغرافيا).

(3) راجع أسماء القصص وتاريخها ومكان صدورها في **"بيبليوغرافيا الكاتبات اللبنانيات"**؛ مرجع مذكور.

(4) أسطفان-هاشم، مود؛ **تجارة الحرف المطبوع**؛ بيروت، دار الساقي، ١٩٩٣، ص٤٦.

الإنتاج المدرسي وشبه المدرسي، مثل دار العلم للملايين سنة ١٩٤٤، والمكتبة العصرية في صيدا سنة ١٩٤٨"...

ثم وفي لائحة منشورات روز غريب عينها نجد العديد من العناوين المتعلقة بالتأليف للأطفال، من دون ذكر تاريخ النشر. ويستوقفنا عنوانان، الأول هو: "الأخوات الثلاث وقصص أخرى"، والثاني هو: "الحمار في العرس- مجموعة قصص"، وهما صادران عن دار الكتاب اللبناني، عام ١٩٧٠، والملفت تحديداً هو الإشارة إلى أنهما موجهان لعمر ٩- ١٢ سنة، مما يوحي بأن أدب الأطفال في تلك الفترة أخذ يستقل عن التأليف المدرسي ويتبنى معايير خاصة به.

وتشير مود اسطفان هاشم إلى أن ازدهار بلدان الخليج في السبعينيات شجّع الانتاج الديني كما شجّع النشر في حقل أدب الأطفال، فشكلت هذه البلدان سوقاً كثيرة الطلب على هذين النوعين من الكتب[1].

ونرى من المفيد هنا ذكر دور النادي الثقافي العربي في تكريس أهمية "ثقافة الطفل". ونستفيد مما ورد في الكتاب الصادر عن النادي[2]، ويضم المحاضرات والندوات والنقاشات التي دارت في أسبوع ثقافة الأطفال لعام ١٩٧٨ ومهرجان ثقافة الأطفال لعام ١٩٧٩، لإيراد الملاحظات الآتية:

- في الستينيات كان الاعتماد كبيراً على قصص الأطفال المترجمة، خصوصاً في الإطار المدرسي. ويبدو أن دار الكتاب اللبناني كانت أول من اهتم بنشر كتب الأطفال.

---

(1) المرجع نفسه، ص٤٧.

(2) النادي الثقافي العربي؛ **الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال**، بيروت (لا ذِكر لتاريخ النشر).

- في السبعينيات زاد الطلب على كتب الأطفال. وبدأ أدب الطفل في لبنان يأخذ أهميته الحيوية، ومن أبرز الدلائل على الوعي بالوظيفة التربوية لأدب الأطفال كان وجود دار نشر متخصصة بكتب الأطفال هي دار الفتى العربي.

ويذكر الأستاذ بهيج عثمان في العام ١٩٧٨ أن "هناك كثرة طلب على كتب الأطفال. وقد انتقلت الأزمة الآن إلى مجالين آخرين: مؤلف لكتب الأطفال، الذي نبحث عنه ولا نجده، ورسام لكتب الأطفال الذي هو أيضاً نبحث عنه ولا نجده"[1]. كما ترد في خلاصات وملاحظات الندوة التي جرت العام ١٩٧٨ الإشارة التالية: "بالإضافة إلى وجود دور نشر مكرسة تماماً للنشر للأطفال، فإن دور نشر عدة أخذت تضاعف انتاجها في هذا المجال وأصبحت أشد تحسساً لمقاييس المحتوى والشكل من ذي قبل". كذلك تذكر روز غريب (أيار ١٩٧٩) "أن الكتب الموضوع للأطفال آخذة في النمو.. وأصبحت اليوم تعتمد على مصادر منوعة من التراث الفولكلوري أو تستوحي الواقع الذي نعيشه... كما تلاحظ زيادة الاهتمام بالتصوير والتلوين وتبسيط الخطوط ومراعاة فهم الولد للموضوع وطريقته في تخيله، وتبسيط العبارة..."[2]. هذا في الجانب الإيجابي، أما في الجانب السلبي فتذكر عدم وجود مؤلفين مشاهير، عدم وجود متفرغين، عدم ابتكار أساليب ذاتية في السرد والتعبير. ومن ناحية المضمون تذكر العوز إلى الاتجاه العالمي الداعي إلى السلم والتفاهم بين الشعوب ومقاومة تيار العنف والعدوان...[3]

---

(1) المرجع نفسه، ص٢٥.

(2) المرجع نفسه، ص ٩٤.

(3) المرجع نفسه، ص ٩٥.

- في الثمانينيات أثّرت الحرب على تطور أدب الطفل في لبنان، بحيث لم نشهد قفزات نوعية كبيرة في هذا المجال. أما من الناحية الكمية فقد بقيت فئة كتب الأطفال كبيرة مطبوعة في ١٠ آلاف نسخة، ولكن النشر كان معتمداً في هذا المجال على السوق العربية، خصوصاً سوق الخليج، وارتكز على الإعادة. أما من الناحية الشكلية فلقد كانت هذه الكتب مطبوعة بورق من نوعية جيدة، مع غلافات كرتونية ورسوم ملوّنة، باهظة التكاليف[1].

- شهدت التسعينيات طفرة في الانتاج القصصي للأطفال. ونلاحظ من خلال الدليل البيبليوغرافي لكتاب الطفل العربي[2] أن كتب الأطفال المنشورة في لبنان منذ بداية العام ١٩٩٠ وصلت إلى ما يقارب الـ ٥٦٤ عنواناً ولم يسبقه في ذلك من بين الدول العربية سوى مصر التي نشرت حوالي ٧٣٠ كتاباً للطفل.

من جهة أخرى، يشهد على هذه الطفرة الاهتمام المتزايد بالدراسات المتعلقة بأدب الأطفال عموماً. كما أن الكليات الجامعية ومعاهد الإعداد التي تدرج حقل أدب الأطفال ضمن مقرراتها قد زادت، وزاد معها الوعي بالوظيفة التربوية لهذا المجال. ونشير في هذا الصدد أيضاً إلى التأليف القصصي للأطفال في الإطار الجامعي[3]. كما أن مناهج التعليم الجديدة قد استفادت من هذا التوجه، فأخذت الكتب المدرسية تعتمد أحياناً بعض الانتاج القصصي العالمي والمحلي للأطفال.

---

(1) اسطفان- هاشم، مود؛ المرجع السابق، ص ١٢٨.

(2) الحجي، فيصل عبد الله؛ **الدليل البيبليوغرافي لكتاب الطفل العربي**، المجموعة الثانية، الشارقة، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٥.

(3) نذكر هنا تجربة كلية التربية في الجامعة اللبنانية التي دأب طلابها منذ سنوات عدة على تأليف قصص الأطفال، وكذلك تجربة طلاب الجامعة الأميركية، قسم التربية، إضافة إلى تجربة الجامعة اللبنانية- الأميركية.

إلى ذلك، ثمة أسماء أخذت تتكرس في مجال أدب الأطفال في لبنان وتعرف به تحديداً. والبعض من هذه الأسماء نال جوائزاً تقديرية عالية على إنتاجه، نذكر منها نهى طبارة حمود التي نالت جائزة على قصة "الذبابة الشقية"، ود. نازك سابا يارد التي نالت جائزة على قصتها للفتيان بعنوان "بعيداً عن ظل القلعة". كما نشأت جوائز محلية تأكيداً على أهمية هذا الحقل، ونذكر أن حسن عبد الله نال جائزة على مجموعته القصصية "يوم خارج المدرسة"، هذا إضافة إلى خوض عدد من الشعراء والباحثين من حملة الشهادات العليا، في هذا المجال. ونلاحظ اليوم ازدياد عدد حملة الدكتوراه من بين كتّاب الأطفال، نذكر منهم على سبيل المثل لا الحصر[1]: د نجلاء نصير بشور، د جوليندا أبو النصر، د. أنطوان معلوف، د. فرج زخور، د. وليم الخازن، د. جميل جبر، د. جورج الحاج... إضافة إلى من ورد اسمهم في عينة هذا الكتاب.

ذلك كله، بالإضافة إلى الحجم الكبير للانتاج القصصي للأطفال في لبنان، يجعلنا نقر بالتطور الذي عرفه هذا المجال، وبالسعي لتجاوز السمة التي ميزت أغلبية الإنتاج وهي الميل إلى النقل في طرفيه، إما عن التراث وإما عن الغرب، الأمر الذي أدى إلى جعل العدد الكبير من كتب الأطفال يبقى تقليدياً، أو لا يتميز بفرادة أو إبداع، ويميل إلى التوجيه والتلقين المباشرين. كما جعل هذه الكتب تجتر موضوعات بعينها (حب الأهل والطبيعة والنجاح) بشكل تقليدي متكرر، ولا تتجرأ على اقتحام مجالات جديدة في واقع الطفل اليوم.

---

(1) هذه الأسماء لم ترد معنا في عينة الدراسة، إما لنشرها القصص بعد العام ١٩٩٧ أو لنشرها خارج دور النشر.

الوظيفة التربوية لأدب الأطفال (*)

يعتبر أدب الأطفال من أحدث الفنون الأدبية[1]، وهو جزء من الأدب العام، غير أن له مقاييس جمالية خاصة. ويختلف الباحثون في تقديم تعريف واحد لهذا الأدب فمنهم من يشدّد على مضمونه الفني، ومنهم من يشدّد على مضمونه التربوي. أما أبرز النقاط التي تتقاطع عندها تعريفات أدب الأطفال[2] فيمكن رصدها على النحو الآتي:

- **خبرة لغوية.**
- **خبرة فنية.**
- **خبرة ممتعة وسارة.**
- **خبرة حياتية.**
- **خبرة شخصية.**

(*) دراسة نشرت في مجلة الدفاع الوطني اللبناني، تموز ١٩٩٤.

(1) الهيتي، هادي نعمان؛ "**أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه**"، الجمهورية العراقية، وزارة الإعلام، ١٩٧٧.

(2) قناوي، هدى؛ "**أدب الأطفال**"، القاهرة، مركز التنمية البشرية، ١٩٩٠، ص٩.

ويمكن أن نوجز هذه النقاط بالتعريف الآتي[1] "أدب الأطفال خبرة لغوية لها شكل فني، يصوغ قضايا الحياة للأطفال بشكل ممتع وسار، وينمّي فيهم الإحساس بالقيم الإنسانية من خير وجمل، ويطلق العنان لخيالهم وطاقاتهم الإبداعية".

من هذا التعريف يمكن استخلاص بعض الأهداف التي يسعى إليها أدب الأطفال وهي[2]:

- هدف ترويحي وترفيهي (المتعة والسرور).
- هدف فني (تذوق الجمل وإطلاق الطاقات الإبداعية والخيالية).
- هدف ثقافي (طرح قضايا الحياة والقيم الإنسانية).
- هدف انمائي (تأمين نمو متكامل للطفل).

إذن، يسعى أدب الأطفال إلى الكثير مما تسعى إليه المدرسة، وإن كانا لا يوليان الأهمية ذاتها للأهداف ذاتها. فالهدف الترفيهي والهدف الفني يأتيان في مقدمة أولويات أدب الأطفال، بينما يأتي الهدف الثقافي والنمائي في مقدمة أولويات المدرسة.

وتشكل الأهداف النمائية حقلاً مشتركاً مميزاً، وهي تعني من الناحية النفسية، السعي إلى تكيف الطفل ونضوجه، خصوصاً من النواحي العاطفية| الانفعالية، الاجتماعية| الخلقية، والذهنية| اللغوية.

(1) الحديدي، علي؛ **"في أدب الأطفال"**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠، ص ١٠٠.
(2) قناوي، هدى؛ مرجع مذكور، ص٢٣.

وسنحاول في ما يلي أن نفصّل شكل التبادل الذي يتم في هذا الحقل المشترك ما بين المدرسة وأدب الأطفال، منطلقين من مطلب الأول والاستجابات التي يقدمها هذا الأخير:

-١-

المطلب الأول للمدرسة:

طفل متكيف

لكي يستطيع الطفل أن يتعلم، ينبغي أن يكون على درجة معينة من الاستعداد اللازم لذلك. هذا الاستعداد تؤمّنه عادة عائلة على درجة كافية من الإثارة والتحفيز، وتترك له درجة كافية من المبادرة للتعلم.

هذا كلام عام يترجم في وقتنا الحالي بسلوكيات والديّة معينة منها: التخطيط لإنجاب طفل، الاهتمام به ورعايته مباشرة من قبل الأم والأب، تأمين وسائل الراحة (سرير وإضاءة مناسبة وشروط تدفئة... إلخ) وتأمين وسائل اللهو واللعب المناسبة... إلخ، وتأتي وسائل أدب الأطفال، ونعني بها أغاني الأطفال والحكايات والقصص والمجلات الخاصة بهم، من ضمن هذه السلوكيات.

كيف يساعد أدب الأطفال في تكيفهم؟

يلعب أدب الأطفال دوراً هاماً في تربية الطفل ونموه. وليس أدل على ذلك من أن كل المجتمعات، قديماً وحديثاً، تمتلك مثل هذا النوع من الأدب. فهدهدة الأم وترنيمها الأغاني ليغفو طفلها الرضيع، تضع الطفل في فضاء من الحنو والحنان وتقيم ما بين الأم وطفلها صلة تتوسل الكلمات لتشييد مملكة من السحر والهناء.

تغني الأم لطفلها فتحكي له فيما تغنيه حبها وأمانيها، ويشوب أغنياتها شيءمن الخوف والحزن مخلوط بالرجاء (قولوا لأمي، قولوا لبيي، خطفوني العجر من تحت خيمة مجدلية) والكثير من الرغبة بمساعدته في دربه (يللا ينام، يللا ينام، لاذبحلو طير الحمام...) مع شيء من الفرح (روح يا حمام لا تصدق، بضحك ع... تينام).

حين تغني الأم تعلن لطفلها أن قلبها والعالم مفتوحان له، وأن الحزن والخوف والرجاء والرغبة والفرح ثمار تنضج مع نضوجه وتنتظره على مفارق دربه الطويل.

ثم تروي له الحكايات التي تروي الحياة. علاء الدين يجد مصباحاً ويحقق أحلامه، وسندريللا الجميلة المضطهدة ستلتقي بالساحرة وتحقق أحلامها، والأميرة النائمة ستستيقظ مع قبلة الأمير الجميل، وبياض الثلج ستتغلب على شر الخالة وليلى لا بد أن تلتقي الذئب إذا أرادت أن تسير في الغابة.

حكايات وقصص كثيرة تدور كلها حول المشكلات الحياتية الكبرى وتطرح المآزم النفسية المرتبطة بنمو الطفل: الخيبات النرجسية، المآزم الأوديبية، المنافسة الأخوية، تبعية الطفولة، الواجبات الأخلاقية، تأكيد الذات، وتنقل رسالة واحدة بألف طريقة مختلفة، وهي أن الصراع ضد صعوبات الحياة الخطيرة هو حتمي وجزء لا يتجزأ من الوجود الإنساني[1]، لذلك لا تخلو حكايات الأطفال عادة من الشر ومن الشخصيات الشريرة التي تنهزم في النهاية دائماً.

تتعامل الحكايات بجدية بالغة مع قلق الأطفال ومآزمهم الوجودية: الحاجة للحب، تأكيد الذات، حب الحياة والخوف من المجهول، وتضع لهم حلولاً يمكنهم

(1) BETTELHEIM, B; **"Psychanalyse des contes de fees"**, Paris, Ed Laffont, 1976, p.p. 21-22.

استيعابها حسب مستواهم المعرفي. أما نهاية الحكايات المعتادة "وعاشا بسبات ونبات وخلّفا صبياناً وبنات"، فتطرح كما يرى بتلهايم قلق الموت وقلق الانفصال، وتعلن أنه لا يمكن التخلص منهما إلا باتحاد شخصين، وتتضمن دعوة الطفل بأن لا يبقى متعلقاً بذيل أمه[1].

وتشتغل الحكايات على الأواليات النفسية الرئيسية: الإسقاط (projection) والتماهي (Identification)، لذا تكون الشخصيات في هذه الحكايات بدون أسماء علم. إنها الملك، الفقير، الساحرة، الأم، الأب، الأمير، الجنية، لكي يتسنى للطفل أن يتماهى معها، فيعيش مخاوف البطل ومآزمه النفسية ويتوصل معه إلى الحلول فكأنما الصيرورات النفسية الداخلية للطف قد خرجت إلى النور مع البطل وصارت أقرب إلى وعيه. لذلك نرى عالم الحكايات يكون عادة غير واقعي وسحري وخيالي، لأن هدفها ليس إعطاء معلومات عن الوقائع اليومية بقدر طرح وقائع الحياة الداخلية.

أما الأدوات التي تعمل بها هذه الحكايات، فهي الخيال والهوامات والسحر والرموز، أي تماماً أدوات اللاوعي. إنها تجسّد لغة اللاوعي بحوادث وشخصيات حية، فتساعد الطفل على مواجهة هذا اللاوعي وتخفيف ضغط المكبوت فيه.

لنأخذ مثلاً على ذلك قصة "ذات الشعر الذهبي والدبة الثلاثة": فهي تثير مآزم الغيرة الأخوية والميول النكوصية التي ترافقها والنوايا العدوانية تجاه الصغير، لذلك يقبل الأطفال على قراءتها عدداً لا متناهياً من المرات. وهم، في كل مرة، يشتغلون مأزم الانفصال والغيرة الأخوية وصولاً إلى تصفيته والولوج إلى مرحلة

(1) المرجع نفسه، ص٦٧.

الاستقلال والاعتماد على النفس، أي الكبر[١]. أما قصة "الأميرة والضفدع" فتثير مسألة النرجسية الطفلية، وحتمية الامتثال للواقع، والتضحية بمتعة الانغلاق على الذات للعبور إلى العلاقات الغيرية، والانفتاح على الآخر كشرط لفتح آفاق الكبر والمستقبل على شكل ثنائي ملكي سعيد[٢].

ويرى بتلهايم أن قصص "ليلى والذئب" و"سندريلا" و"الجميلة النائمة" و"بياض الثلج"، تطرح المسألة الأوديبية بشكل خاص. ويورد عدداً من النماذج في الحكايات الساحرة للأطفال، من قبيل الساحرة الطيبة التي تمثل الرغبات، والساحرة الشريرة التي تمثل النزوات التدميرية، والذئب المفترس الذي يمثل المخاوف، والشيخ الحكيم الذي يمثل متطلبات الضمير، والحيوان الذي يفقأ أعين منافسية ويمثل مشاعر الغيرة... إلخ. وحيث يعيش الطفل مع هذه الشخصيات، فإنه يضع نظاماً لميوله المتناقضة ويستطيع أن يخفف من مشاعر الذنب والقلق[٣].

إن الغوص في عالم الحكايات مثير وممتع، ولكن نكتفي بملاحظة أن الشغل الأساسي لمثل هذه الحكايات هو نمو الطفل وتكيفه. إنها "رسالة موجهة إلى وعي الطفل ولا وعيه، تتوجه اولاً إلى أنا الطفل، وتسهل نموه من خلال حلة الصيرورات النفسية اللاواعية"[٤] وهي كلها تقوم بوصف سيرورة نفسية واحدة وحيلة هي اكتساب الذات، مثلما يرى يونغ[٥]، أو هي، بتعبير أشمل، "تأهيل وحث على الكينونة الإنسانية"[٦].

---

(1) حجازي، مصطفى وآخرون، **"ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة"**، الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية، ١٩٩٠، ص٢٠٤.

(2) المرجع نفسه، ص ٢٠٧.

(3) أنظر: بتلهايم، المرجع المذكور، ص١٧٥-١٨٢.

(4) المرجع نفسه، ص ١٩.

(5) SIMONSEN,M,“**Le conte Populaire Français**”,Paris,P.U.F, 1981,p89.

(6) LOISEAU, S, “**Les Pouvois du conte**”, Paris, P.U.F, 1992, p 12

-٢-

المطلب الثاني للمدرسة:

النضوج العاطفي|الإنفعالي

في استجابة أدب الأطفال لهذا المطلب، عناصر مشتركة عديدة مع استجابته للمطلب الأول. ذلك أن تكيف الطفل يعني، في ما يعنيه، النضوج العاطفي والإنفعالي.

إن الانفعالات هي اللغة الأولى للطفل. فهو قبل أن يصوغ كلماته، يبكي، يضحك، يغضب، يحزن، يفرح، يتودد... إلى ما هنالك من تعابير إنفعالية تشكل صلة الوصل ما بين الطفل والآخر.

فالانفعالات تجسيد للعاطفة، على حد تعبير (Wallon) وميزتها الأساسية أنها متناقضة مع التمثل (Représentation) أي مع النشاط الذهني (Intellectuel) غير أنها تشكل قاعدة له. من الانفعالي إلى الذهني، هكذا يرى فالون المسار الطبيعي للنمو. مع ملاحظة أن الانفعالي أو العاطفي لا يخسر كل أوراقه في لعبة النمو، بل قد نراه يتغلب في أحيان كثيرة.

وكثيراً ما خاض الأدب عموماً وأدب الأطفال خصوصاً معركة النمو لصالح الانفعالات والعواطف. فالطفل لا يحتمل كثيراً العمليات الذهنية عند الكبار. لذلك تشهد غلبة اللاواقعي والسحري في اهتماماته. فالصغير لن يخسر حتى وإن تضافرت عليه كل القوى، هذه معادلة عاطفية وليست ذهنية، غير أنها المعادلة المقبولة والمنشودة من قبل الأطفال، لذلك تبنّاها قصصهم وحكاياتهم.

ولا شك أن الخيال هو المعين الأول للعواطف، لذلك يترك له أدب الأطفال المساحة الكبرى. إنه يشتغل عليه، ويصقله، ويقدمه سلاحاً في أيدي الأطفال،

يدافعون به عن ذواتهم الضعيفة. نراهم "يندفعون إلى الخيال استمتاعاً بحياتهم وتعبيراً عن انفعالاتهم وقدراتهم العقلية، وإشباعاً لرغباتهم المكبوتة، من خلال تخيل عالم آخر غير الذي يفرضه عليهم الكبار"[١] ويشكل الخيال "قطب التعويض في حياة الطفل ووسيلة لاستعادة التوازن"[٢]. لذلك ينبغي تشجيع الخيال عند الطفل وإفساح المجال واسعاً أمامه، لأن تقييده هو كمنع الحلم يبقي الطفل في وضعية عدم توازن القوى بينه وبين المحيط ولغير مصلحته، وإذا ازدادت ضغوط الواقع هكذا بدون تعويض واقعي أو حتى خيالي، رزح الطفل تحت الإحباط وأصيب في تكوينه الذهني بالتصلب والقطيعة مما يحرمه تلك المرونة الهامة جداً للتكليف سلوكاً وعلاقات ومواقف[٣].

والخيال ضرورة للإبداع. أليست اختراعات البشرية في الأصل ضروباً من الخيال؟ وخيال الأطفال مستقبل العالم، لذلك انبرى عدد من الباحثين يدعو إلى عدم تزييف خيال الصغار، وتحويله إلى الإثارة من خلال تأثير الاعلانات وحلقات الإذاعة والتلفزيون ومغامرات السوبرمان[٤]، ورأى بعضهم ضرورة التمييز بين الخيال المبتكر الذي يعمل فيه ذهن الطفل ويبتكر حلولاً للمشاكل التي تواجهه، والخيال السلبي الاتكالي الذي يجعل الطفل يعتمد على قوة خارقة لتحل له مشاكله بشكل مطلق[٥].

(1) الهيتي، هادي نعمان؛ **"ثقافة الأطفال"**، عالم المعرفة، العدد ١٢٣، الكويت، ١٩٨٨، ص٨١.
(2) حجازي، المرجع المذكور، ص١٦٢.
(3) المرجع نفسه، ص ١٦٣.
(4) الحديدي، المرجع المذكور، ص١٤٢.
(5) قناوي، المرجع المذكور، ص١٣.

ولكن ما همَّ تقسيم الخيال وإضفاء قيمة عليه، إنه من ضروب الكبار. أما الطفل فإنه بالخيال يتمكن من عيش الحياة، يشبك ما بين الفكرة والواقعة، ما بين الرغبة والحاجة،ما بين الخوف والتجربة، وبه"يملأ الفراغ بين الحقيقة والوهم[١]".

إن أدب الأطفال يعتمد أساساً على الخيال فيفتح له الباب على مصراعيه. يبتدئ بزمن غير محدد، لا نهائي في قدمه "كان يا ما كان في قديم الزمان..." ويقدِّم خيالات الأطفال مشخَّصة على مسرح يختزل العالم. وانتهاء القصة هو انتهاء فسحة الخيال "توته توته خلصت الحدوته..." فلا يتعرض الطفل الذي يعيش القصة الخيالية إلى القلق لأنه غير متورط مباشرة، فليس الأمر إلا قصة خيالية أو مسرحية لا علاقة لها بالواقع الفعلي.

وإغناء مخيلة الأطفال هو أمر مطلوب على الصعيد النفسي والتربوي، ويفترض عند الكتابة للأطفال مراعاة مدى حاجتهم إلى الخيال وطبيعته. فالأطفال من عمر ثلاث إلى خمس سنوات، يتميزون بخيال متدفق ولكنه خيال محكوم بالبيئة، يحولون العصا إلى سيارة، والكرسي إلى منزل، غير انهم لا يخترعون شيئاً جديداً. أما الأطفال ما بين الست والثماني سنوات فإنهم يتميزون بخيال جامح، يخترعون الشخصيات الوهمية ويتماهون بها، الساحرات والغيلان والأميرات والحوريات والوحوش كلها تعيش في عالمها. ويميل من هم بين الثماني والإثنتي عشرة سنة إلى التنافس والمغامرة والمعرفة: الصبيان منهم يقرؤون قصص الشجعان، وتميل البنات إلى النماذج الاجتماعية ليتعلمن منها السلوكات الجديدة. وجميعهم يزداد وعيهم وحاجتهم إلى التفسير: نشوء الكون والكواكب الفضائية والظواهر الطبيعية. إذ يميل خيالهم إلى الانحسار مفسحاً للمجال أمام الاهتمامات الواقعية. أما في مرحلة المراهقة فيعاود الخيال الانطلاق، ويميل المراهقون إلى المثاليات

(1) جعفر، عبد الرزاق؛ **"أسطورة الأطفال الشعراء"**، بيروت، دار الجيل، ١٩٩٢، ص٢٣.

والأفكار الكبرى المجرّدة والقضايا الانسانية، و خصوصاً إلى القصص الغرامية يشبعون من خلالها رغبات جنسية تقضّ مضاجعهم.

-٣-

المطلب الثالث:

النضوج الاجتماعي والخلقي

من المفترض أن يأتي الطفل إلى المدرسة وقد تكون لديه نوع من الحس الاجتماعي والخلقي يجعله قادراً على التواصل مع الآخر من رفاق ومعلمين، وأن يضبط سلوكه وفقاً للقواعد المرعية.

هذا يعني أن على الطفل أن يتجاوز رغباته أو يؤجل تحقيقها إذا تعارضت مع متطلبات الواقع الذي يحيا فيه. وهو ما يتعارف عليه في التحليل النفسي بأنه انتقال من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع.

وتقوم الأسرة، وكل المؤسسات الاجتماعية لاحقاً (مدرسة، مؤسسات دينية...) بتأمين هذا الانتقال عبر وسائط متعددة، في ما يسمى بعملية التنشئة الاجتماعية (Socialisation)، أي نقل ثقافة المجتمع إلى الطفل وجعله يتمثلها، وصولاً إلى ترسيخ انتمائه إليها واكتسابه ما يسمى بالهوية الاجتماعية[1].

ونظراً لتعدد وتشعب وتداخل الأبعاد والمستويات والمراحل في هذه العملية، تستعين المؤسسات الاجتماعية بعناصر اجتماعية أخرى يكون فعلها غير مباشر، مثل الوسائط الإعلامية (خصوصاً التلفزيون) ووسائط أدب الأطفال (من قصص

(1) حجازي، المرجع المذكور، ص ٣٦.

وحكايات خرافية وشرائط مصورة وموسوعات علمية ومسرح وأغان... إلخ) ووسائط أخرى مثل الفنون والألعاب وما شاكلها.

وإذا كان أدب الأطفال يقوم بتدعيم دور الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية أو في القولبة الثقافية، غير أن دوره يتوسل الإمتاع أكثر من التوجيه المباشر. لذلك يقبل عليه الأطفال ويطلبونه، فيتعاظم دوره بسبب قدرته هذه على التغلغل في نفوسهم والتأثير في توجهاتهم. ويؤدي ذلك، بشكل غير مباشر، إلى إكساب الأطفال القيم والاتجاهات واللغة وعناصر الثقافة الأخرى، ويسهم في انتقال جزء من الثقافة إلى الأطفال[1]، وذلك عبر تقديم نماذج سلوكية ومثل عليا وقيم في قوالب مثيرة أو نافرة، إيجابية أو سلبية، بحيث يجد الطفل نفسه مدفوعاً إلى تقليدها أو الابتعاد عنها تبعاً لما تقوله القصة.

من هنا تزداد أهمية إوالية التماهي في الكتابات الموجهة للأطفال. فالطفل في سنواته التكوينية، يميل إلى الاقتداء بسهولة نظراً لحاجته الملحة إلى عناصر ترفد شخصيته الخاصة.

وينادي الاختصاصيون في هذا المجال بأن تكون النماذج السلوكية المقدمة متوافقة مع القيم الاجتماعية السائدة أو على الأقل غير متعارضة معها. ويلاحظون ضرورة الانتباه لشخصية البطل لأنه قطب الجذب والتماهي. فيجب أن يكون البطل إنساناً خيراً وشجاعاً يقاوم الشر وينتصر عليه. وانتصار البطل هنا ليس قيمة سلوكية، إنما إوالية نفسية من شأنها مساندة الطفل الصغير وتقوية عزمه على تخطي صعوبات الحياة.

(1) الهيتي، "ثقافة الأطفال"؛ المرجع المذكور، ص٧٤.

غني عن البيان إذن أن الجانب الأخلاقي يشغل حيزاً كبيراً في أدب الأطفال، تأثيره ضمني وإنما شديد الفعالية لأنه يستجيب مباشرة لضرورات التطور الخلقي عند الأطفال. فالطفل يبدأ عادة بإدماج وعدم تمييز بين القيمة من جهة، وبين حامل هذه القيمة وناقلها من جهة أخرى (وهذا ما يترجم بأن ما يقوله الأهل أو المعلم هو الصواب في أعين الأولاد)، ويستمر ذلك حتى العاشرة من عمرهم. بعد ذلك يتقدم الحكم الشخصي لديهم، فتكف القيمة عن الالتصاق بحاملها، لتأخذ مادة ووجوداً خاصين يسمحان لها بالبقاء حتى بعد أن يصغر شأن حاملها.

-٤-

المطلب الرابع:

نضوج ذهني ولغوي مناسب

إن النجاح في المدرسة، يتطلب، أول ما يتطلب، وجود انسجام ما بين أهل التلميذ ومستلزمات المدرسة، وأول بوادر هذا الانسجام هو التفاهم الذي يفترض طرفين: طفل يفهم لغة المدرسة ومدرسة تفهم لغة الطفل.

ويرى الباحثون أن اللغة هي من العناصر التي لها علاقة أساسية بالانتماء الاجتماعي والثقافي، وهي تنعكس مباشرة على التحصيل المدرسي. فالأولاد يأتون إلى المدرسة مزودين بحصيلة ثقافية لغوية متفاوتة، وتبدو المدرسة أكثر مناسبة لأبناء الفئات المتعلمة منهم، لأنهم يملكون مقدرة لغوية كبيرة نسبياً تهيئهم للتأقلم مع المدرسة بسهولة.

ومما لا شك فيه أن لأدب الأطفال دوراً كبيراً يلعبه في هذا المجال، وسنقف بشيء من التفصيل عند هذا الدور، نظراً لارتباطه المباشر بمسألة التعليم عموماً وتعليم اللغة خصوصاً.

إن الطفل الذي يتعود منذ صغره على التعامل مع الكتاب، النظر فيه وتقليب صفحاته وملاحظة رسومه وربطها بالكلمات المطبوعة، تتهيأ له عناصر أساسية لتعلم القراءة والكتابة. فحين يعلّم الأهل أولادهم أن كلمة "سيارة" التي يلفظونها تشير إلى الصورة الموجودة أمامهم على صفحة الكتاب، فإنهم يربطون بشكل عفوي بين الكلمة المنطوقة والكلمة المكتوبة، فيعلم الطفل تدريجياً أن المكتوب يتطابق مع المحكي. وهذا أمر شديد الأهمية، يرى علماء النفس واللغويون أنه من أشد الأمور صعوبة على فهم الطفل. ويلاحظ العاملون في ميدان التعليم أن بعض الأطفال يأتون إلى المدرسة وليس لديهم أية فكرة عن موضوع القراءة، وربما لم يروا كلمات أو لم يسمعوا بها. وهناك جزء آخر من الأطفال يكونون قد سمعوا بهذه الكلمات ولكنهم لا يعرفونها كما هي مكتوبة في كتب القراءة[1].

هذا الكلام يشير إلى مستويين في المعالجة، إلى نقص المخزون اللغوي، من جهة، وإلى القصور عن ربط الكلام المحكي المروء من جهة أخرى.

وتأتي رواية القصص للأطفال أو إنشاد الأغاني لهم ومحاورتهم والتحادث معهم واستعمال اللغة بشكل دائم شرحاً وتفصيلاً، لتسد النقص الحاصل في المخزون اللغوي ولتزيد الإحساس بالكلمة المنطوقة. فمن المعروف أن الاستماع

(1) أبو معال، عبد الفتاح؛ **"تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال"**؛ عمان، دار الشروق، ١٩٨٨، ص٣٠.

إلى تتابع الأصوات داخل الكلمة وتتابع الكلمات داخل الجملة الواحدة ينميان عند الطفل القدرة على فهم بناء الكلمة وبناء الجملة[1].

وفي العادة يجري التحدث بعفوية مع الأطفال، وينساب الكلام واصفاً أحداثاً معينة أو راوياً لها، بحيث يدخل الطفل إلى اللغة غير واع لكونها نظاماً مستقلاً عن الأحداث. وتورد مارغريت دونالدسون[2] أن الأطفال لا يفهمون في أكثر الأحيان ما الذي يفعله آباؤهم حين يحدقون في جريدة، أو كيف يتوصل ساعي البريد إلى ايصال رسالة معينة، أو كيف تعرف والدتهم أي باص تأخذ للذهاب إلى مكان معين. يحدث هذا في بلد أجنبي يستعمل نظام الرموز والإشارات في جميع تفاصيل حياته اليومية تقريباً، ويأخذ الكلام المطبوع أكثر من ٧٠٪ من المعلومات المتداولة فيه! فكيف الأمر في مجتمعنا حيث ما زلنا نستدل على عنوان ما من قربه لشجرة أو بعده عن منعطف، وحيث أن الوسائط الإعلامية المطبوعة قليلة العدد نظراً لقلة عدد قرائها، وحيث يقبل الناس على المسلسلات الأجنبية إن كانت مدبلجة أكثر مما يقبلون عليها مترجمة طباعة، مما يوحي بأن القراءة ما زالت تتطلب بذل الجهد ولم تبلغ حد العادة الآلية؟ وإن دلّ هذا على شيء فعلى أن وظيفة القراءة ما زالت ضعيفة من الناحية الموضوعية، وبالتالي فإن تعلّم اللغة المكتوبة يحتاج إلى جهد مضاعف.

ولا شك أن وعي أهمية اللغة يزداد مع ازدياد التعلم. وما يميز المتعلمين عن غيرهم أنهم اكثر قدرة على الإدراك العقلي للغة، أي أنهم أقدر على فصل اللغة عن السياق الذي تشير إليه مباشرة بوصفها نظام رموز يتضمن عمليات فكرية.

---

(1) المرجع السابق، ص١٢٥.

(2) دونالدسون، مارغريت؛ "**عقول الأطفال**"؛ ترجمة عدنان الأحمد، دار معدّ، ١٩٩١، ص١٦٠.

ونشير في هذا السياق إلى أهمية الألعاب القائمة على فكرة تركيب الحروف وتأليف الكلمات، مثل المكعبات ذات الأحرف (لعبة سكرابل مثلاً) التي تنطلق من فكرة الفصل هذه، وتساعد بالتالي على التفكير باللغة وتراكيبها والانتباه إلى كيفية صياغتها، أو بالأحرى صناعتها.

وفي العادة، حين يتكلم الأناس المتعلمون، تكون لغتهم مصقولة وجملهم أكثر تماسكاً ودقة وتفصيلاً، وحين يتحادثون مع أطفالهم، يساعدونهم على فهم اللغة وصوغ مفاهيمها بحيث يصبح هؤلاء أكثر انتباهاً للغة المنطوقة، مما يساعدهم ليس فقط على استخدام الكلام بفعالية أكثر وإنما أيضاً على ملاحظة أهميتها العظيمة إذ أن هؤلاء سيتعاملون مع مجموعة من الرموز على الورق تتفق مع اللغة المنطوقة[1].

إن الانتباه إلى هذ التوافق، تقول دونالدسون[2]، يجب ألا يعدّ أبداً أمراً بديهياً. فمن الهام قبل كل شيء أن نتأكد من أن الطفل يفهم أن الإشارات المكتوبة على الورقة إنما هي نسخة مكتوبة من الكلام المحكي. ومن الهام بعد ذلك أن نساعده على تمييز الوظائف والفوائد لهذه النسخة المكتوبة، سواء في التذكر أو في التواصل مع الآخرين. فإذا تم الانتباه لهذه الاستعدادات الأوليّة والاهتمام بها بشكل جيد، فسيرى الطفل معنى القراءة والهدف منها، فتكف عن كونها نشاطاً ذا طبيعة غير مفهومة بالنسبة إليه.

ولا يخفى أن إحساس الطفل باللغة وطريقته في تكوين أفكاره وصياغتها يعتبران خطوة في طريق نضوجه العقلي والاجتماعي.

---

(1) المرجع نفسه، ص ١٦١.

(2) المرجع نفسه.

وكثيراً ما ربطت الدراسات ما بين المقدرة اللغوية وذكاء الأطفال، وأشارت إلى أن الطفل الضعيف في قدرته اللغوية يكون ضعيفاً في نسبة الذكاء[١]،وتبين دراسة "بيرت" مثلاً، أن المهارة في اللغة والتعبير والفهم ترتبط ارتباطاً عالياً بالذكاء، يليها حل المسائل الحسابية[٢].لذلك ينادي الاختصاصيون بضرورة الإكثار من المثيرات اللغوية للأطفال، خصوصاً في مرحلة ما قبل المدرسة. وتدلنا دراسات كل من سبيتز (Spitz) وفينيكوت (Winnicott)أن الحرمان من المثيرات العاطفية، وقنواتها المثيرات اللغوية، يؤدي إلى إضعاف المحصول اللغوي لدى الطفل وإلى تأخره في نطق الكلمة الأولى في حدود٤-٦أشهر عن الطفل العادي وفيما بعد تميل لغته في المدرسة إلى أن تكون محدودة وتقتصر اجاباته على نعم أو لا مع الإبقاء على لغة الحركات، وغالباً ما يكون مقصراً في مواد القراءة والكتابة[٣].

وتلخيصاً لما سبق، نشير إلى بعض الأمور المساعدة على تنمية المقدرة اللغوية عند الأطفال، وتتعلق بمعظمها بأدب الأطفال، مثل تأمين الكتب الممتعة، وقراءة القصص عليهم أو حكايتها لهم بصوت عال، وتعويدهم على النظر في الكتاب، ودفعهم إلى التعبير عن أنفسهم في التمثيليات والمسرحيات الخاصة بالأطفال وإنشاد الأغاني والأشعار لهم.

أما أفضل أنواع الأدب التي تستهوي الأطفال تبعاً لمستوياتهم التعليمية فهي[٤]:

- مرحلة ما قبل الابتدائي (من ثلاث إلى ست سنوات): يميل الطفل فيها إلى قصص الحيوانات والطيور والحكاية الخيالية. أما وسيلة الإيصال المناسب فهي

---

(1) أبو معال، المرجع المذكور، ص٣.
(2) الزراد، فيصل محمد خير؛ **"التخلف الدراسي وصعوبات التعلم"**؛ دمشق، ١٩٨٨، ص٧٧.
(3) المرجع نفسه، ص ٩٧.
(4) أبو معال، المرجع المذكور، ص٧٣.

صوتية شفوية، كالاستماع إلى القصص أو شريط مسجل أو كتاب مصوّر يرافقه شرح من قبل البالغ.

- المرحلة الابتدائية المبكرة (الصف الأول والثاني، من ست إلى ثماني سنين): تعتمد فيها النصوص البسيطة المؤلفة من بضع كلمات أو عبارات صغيرة، ترافقها رسوم زاهية ومعبّرة، وتستقى من قاموس الطفل اللغوي في هذا السن.
- المرحلة الابتدائية المتوسطة (الصف الثالث والرابع، من ثماني إلى عشر سنين): تتميز باتساع قاموس الطفل لقصة كاملة موضحة بالرسوم، يساهم فيها النص بدور أساسي. ويجب أن تراعى فيها بساطة العبارات وسهولة كتابتها. ويمكن، بالطبع، استباق امكانيات الطفل اللغوية بإضافة بعض الكلمات الجديدة، على أن توضع في سياق يساعد الصغير على فهمها.
- المرحلة الابتدائية المتأخرة (الصف الخامس والسادس): يمكن إنضاج لغة الطفل بتعابير جديدة وأكثر صعوبة إذ يفترض به في هذه المرحلة ان يكون قد امتلك ناصية اللغة.

خلاصة: أدب الأطفال كوسيلة تعليمية

كيف يمكن الاستفادة من أدب الأطفال، قصص وحكايات وشعر وأغان، في عملية التعليم وخصوصاً تعليم اللغة العربية؟

في الإجابة عن هذا السؤال نورد بعض الملاحظات:

يقوم فصل حاد في أذهان المربين، ما بين أدب الأطفال والمنهج الدراسي. فالأول هو لقضاء أوقات الفراغ والتسلية، والثاني للتعليم. وكأنما الأمر لديهم قائم

على فكرة التناقض ما بين هذين النوعين: التسلية نقيضة للتعلم كما الطفل نقيض للراشد. وجدية التعليم يذهب بها لهو المتعلم. لذا يفترض، للحفاظ على الفائدة، منع اللهو وما يتصل به من وجوه الاستئناس جميعها. وقد يكون مرد هذا الاعتبار إلى التركيز على فكرة التعليم، أكثر من التركيز على فكرة التعلم مع أن هذه الأخيرة هي القضية الأساسية. ذلك أن لا تعليم من دون تعلم. من هنا فإن اللجوء إلى الكتب المعتمدة في المدارس، وهي تحتوي عموماً على نصوص اخذت من كتابات لراشدين يوجهونها لأمثالهم أو لأطفال بغرض تعليمهم، يبدو مناسباً للمعلم من حيث ترتيب الأفكار والشرح والوسائل الإيضاحية والأسئلة والتمارين. ولكن ما نشهده من صعوبات تعلم، ليس فقط على صعيد المواد واللغة الأجنبية، وإنما على صعيد تعلم اللغة العربية تحديداً، يبين لنا أنها أقل تناسباً مع المتعلم، ويجعلنا نطرح السؤال التالي: أليس أدب الأطفال أكثر إثارة لمتعة القراءة لديهم وأكثر تحفيزاً لهم لتعلم اللغة؟

إن الفصل ما بين المؤلفات المدرسية والمؤلفات الأدبية للأطفال يفقد النوعين الكثير من فوائدهما. فإذا كان التعليم المدرسي يفقد، بتخليه عن أدب الأطفال، وسيلة غنية من شأنها أن تقرب الأطفال من تعلم اللغة، فإن طبع أدب الأطفال بالمتعة والتسلية واقتصاره عليهما يجعله في أذهان الأهل مضيعة للوقت وإعاقة للأطفال عن التعلم. فإذا ما طلبت المدرسة من الأهل تشجيع الأطفال على قراءة القصص، فإن هؤلاء يلحّون في طلب الكتب التي "تدبج" رسالة تعليمية[1]، وتكون النتيجة إنكار متعة القراءة وحصر وظيفتها بالنجاح المدرسي، وجعل المطالعة عبئاً إضافياً على المدرسة. أمّا حينما تلجأ المدرسة إلى استخدام القصة كوسيلة تعليمية، فإنها تستخدمها بشكل موجه ومنظّم ومبرمج، وتكون إمكانية

(1) جعفر، عبد الرزاق؛ **"الطفل والكتاب"**، بيروت، دار الجيل، ١٩٩٢، ص٧٧.

التحوير والتغيير والحذف والإضافة واسعة وخاضعة لمشيئة المدرس الوسيط الذي يتدخل بين منتج القصة "المؤلف" وجمهورها المستهلك "الأطفال"[1].

بالنظر إلى هذه الملاحظات، فإن الفائدة التعليمية لأدب الأطفال تبرز أهميتها من خلال النقاط الاتية:

أولاً اعتماد بعض قصص الأطفال المحببة لديهم من ضمن نصوص منهج تعليم القراءة، لما في ذلك من تنويع واحترام لرغبة المتعلم. ذلك أن غلبة الوصف الإنشائي العاطفي الذي نلاحظه في كتب قراءة الأطفال مثل وصف الطبيعة وفصول السنة و الصف وما إلى ذلك من موضوعات جافة، تبعد الأطفال عن طلب القراءة والتمتع بها، في حين انه يمكن التعرف إلى مواضيع شبيهة في قالب محبب إلى الأطفال، مثل قصة فيها بطل وحدث وحبكة تتناسب مع عمر الطفل الذي نتوجه إليه، وبذلك يتفادى المعلم الطابع القسري لعملية الوصف في اللغة.

ثانياً إن للغة، إضافة إلى وظيفتها الذهنية كوسيلة تفكير وتحليل، وظيفة عاطفية تتمحور أساساً حول التواصل. وربما يفيد، من جهة، أن يقرأ الأطفال نصوصاً وظيفية مثل قراءة خبر في جريدة أو قراءة نشرة جوية أو وصفات طبخ أو قواعد بعض الألعاب الرياضية، تبعاً لمستوياتهم العمرية. وأما من جهة أخرى، فتبدو قصص الأطفال وأشعارهم الأقدر على تجسيد الجانب العاطفي للغة ونتذكر هنا الشحنة العاطفية لعبارة "افتح يا سمسم" التي تقبع عميقاً في وجدان الأطفال والكبار! فتغدو عصا سحرية، تحقق المعجزة وتكشف المجهول. وتبدو الكلمة هنا أكثر من أن تكون تسمية لشيء أو مرآة له: إنها إعادة خلقه، أو إعادة توظيفه وفقاً للرغبة.

(1) الحر، ذكاء؛ **"الطفل العربي وثقافة المجتمع"**، بيروت، دار الحداثة، ١٩٨٤، ص٤٥.

إن اعتماد حكايات الأطفال في هذا الأطار، يعني أن بإمكان الطفل في أثناء السيرورة التعليمية قول كلمته وليس فقط الاستماع إلى كلام الآخرين. إنها طريقة لجعل الاتصال المتبادل ما بين التلميذ والمعلم يفتح العملية التعليمية على أفق الحياة.

ثالثاً– يقودنا هذا الكلام إلى المناداة بالابتعاد عن الطابع التوجيهي المباشر واستثارة القيم واستدعائها لدى الأطفال، وأحياناً خلق الشروط المناسبة لاستيلادها بشكل غير مباشر، من خلال تجسيدها في أشكال محببة لأن ذلك يجعل هدف التعليم (الذي هو بطبعه توجيهي) أقرب منالاً.

رابعاً– الانطلاق من واقع الطفل المعيوش وعدم فرض مثاليات قد تؤدي غرضاً مجانباً لما كانت النصوص تقتضيه، مثل على ذلك صورة الأم المثالية، المتفانية، المنهمكة... إلى ما هنالك من صفات لا تتطابق في الواقع مع الصورة الفعلية للأم التي، وإن كانت تحب وتعتني وتهتم، لكنها، في الوقت نفسه، تعاقب وتوبخ وتوجه ولديها اهتمامات أخرى.

ونشير هنا إلى ضرورة ايجاد توازن ما بين النماذج الذكرية والأنثوية عموماً في النصوص المقدمة للأطفال. وفي نظرة سريعة وخاطفة إلى حكايات الأطفال التقليدية الموروثة، نلحظ نوعاً من التوازن في تقديم هذه النماذج يفوق ما هو مقدم في أدب الأطفال الحديث، وذلك بسبب عدم الدراية بأصول الكتابة للأطفال وتضمينها قيماً وتوجهات تضر بمصلحة المتعلمين ولا سيما الإناث منهم.

خامساً– التقليل، قدر الإمكان، من الفجوة القائمة ما بين اللغة الفصحى واللغة العامية في النصوص المقدمة للأطفال، وذلك بالإكثار من استعمل الكلمات المشتركة ما بين اللغتين والوصول إلى لغة سهلة ميسرة يمكن استعمالها في القراءة وفي الكلام. وهذا الأمر يتطلب دراسة "قاموس الطفل اللغوي" لحصر

الكلمات التي تتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو. وثمة أبحاث أجريت حول لغة الأطفال، أثبتت أن هناك ما يقارب ٢١٪ من بين كلمات الأطفال لا تختلف عن اللهجة الفصحى في النطق إلاّ بتغيير واحد في أحد أصوات الكلمة، وأن ٨٪ تقريباً تفترق عن نظائرها في الفصحى في تغييرين، مما يعني أن نسبة الالتقاء بين لغة الطفل في المدرسة الابتدائية واللغة الفصحى تصل إلى ٨١٪[1].

سادساً– فهم طبيعة التفكير الخاصة عند الطفل وكذلك طريقته الخاصة في التعبير، فالاختلاف ما بين تفكير الصغير وتفكير الراشد، قد يمنع هذا الأخير من إعطاء التعليمات المناسبة ليستطيع الطفل أن يتقدم في التعلم. كما أن عدم معرفة طبيعة لغة الطفل، يعوق الكتابة له أو يحول دون تذوقه الكتابات المناسبة. ويذكر أن من خصائص لغة الأطفال التمركز حول الذات وغلبة المحسوسات وعدم الدقة أو الوضوح بسبب اختلاف وقصور مفاهيمه وكلماتهم وتراكيبهم عما هي عليه عند الكبار، كما يميل الأطفال إلى تكرار بعض الكلمات والعبارات.

وأخيراً– تنطلق هذه الدراسة من منظور يرى الطفل على أنه القضية المركزية في كل عملية تعلم وتوجيه. ولقد لاحظت أن الانطلاق من مقدرة الطفل ورغبته يجعل عملية التوجيه، بالرغم من فوقيتها وقسريّتها، أكثر سهولة وجدوى.

أما واقع الحال، فيشير إلى أن الطفل ما زال ينتظر الانتباه له ولإمكاناته ورغباته و أحلامه والصعوبات التي تواجهه. وليس قصور المساحات المكانية والاجتماعية المخصصة له إلا صورة واقعية عن القصور الذهني والعلمي حياله، فمتى وكيف يتحول اطفالنا من فلذات أكباد إلى نساء المستقبل ورجاله؟

(1) قناوي، المرجع المذكور، ص ٤١.

الكتابة للأطفال وهموم الغد (*)

يكثر الكـلام في الآونـة الحاليـة عن التحدّيات التي ستواجهنا مع استشراف القـرن الواحد والعشرين، خصوصاً على صعيد الأمم التي لا تمتلك مفاتيح هـذا القـرن، ومـن أهمها كما تنبئ الإرهاصات مفتاح التواصل المعلوماتي. كيف ندخـل إلى هـذا القـرن؟ وبأيـة وسـيلة؟ خصوصـاً ونحـن، أي المجتمعات العربية، المـندرجة في إطـار دول العـالم الـثالث، لم نـنتج شيئاً يذكر على صعيد المعلومات، وبالتالي لم ننل حق الأهلية لقرن الاتصالات الذي من شروطه التوسع والانتشار وإرساء ما بات يسمى ثقافة كونية (Culture Planétaire).

لا شـك بـأنَّ مفهوم الثقافة بات يحمل الكثير من الأعباء. فإذا كان في السابق يشـكِّل حيِّـز الأمـان والـتكيف للشخصـية، فكـان أقرب إلى الشرنقة التي تحيط بالذات لتمنع عنها غدر الآخر – أي آخر – واستحواذه على تراثها وخصوصيتها، بحيـث لا تـذوب أو تضـيع أو تنفـلش؛ صار على مفهوم الثقافة اليوم إلى مهمته هـذه، أي الدفـاع عـن الذات ، مهمة الهجوم والانخراط. فالحدود لم تعد على ذلك

(*) دراسة قُدّمت في مؤتمر **"الكتابة للطفل في القرن الواحد والعشرين"**- تونس، أيار ١٩٩٧ أعيدت صياغتها وأضيف بعض التعديلات عليها.

الوضوح الذي كانت عليه، والآخر صار وجهاً آخراً للذات علينا التواصل معه والتشارك فيما لديه. أخذت الثقافة الكونية تقرِّب ما بين البشر والمجتمعات وباتوا مجبرين على التفاعل والتفكير سوية في مشكلات واحدة. ويؤدي هذا الأمر إلى ضرورة إيجاد لغة أو لنقل نظاماً اصطلاحياً موحداً لكي يشكِّل قاعدة لهذا التفكير. أليس هذا ما تحاول المنظمات العالمية القيام به، حين تطرح موضوعات مثل التراث والثقافة والتربية بوصفها مجالات عالمية متجاوزة بذلك التسييج الاجتماعي والثقافي والمحلي لها؟

إنَّ احتكاك الثقافات وانفتاحها على بعضها البعض شكَّل أهم سمات القرن الماضي. ولا شكَّ أنَّ الاحتكاك سيتزايد في القرن الحالي بحيث تتداخل الثقافات إلى حد إمحاء الحدود. الأمر الذي سيترك انعكاسات عميقة على مستوى وعي الذات ووعي الآخر اللذين لن يعودا كيانين موضوعيين، وإنَّما "علاقة دينامية بين هويتين تعطي كل واحدة معنى للأخرى"[1]، ولا تعود الهوية بذلك مجموعة مواصفات تحدِّد الفرد بقدر ما تصير سيرورة متفاعلة من الاستيعاب والتمايز، حيث تعريف الأنا يتشابك دائماً مع تعريف الآخر[2]. بيد أن هذا الاتجاه، لا يتأكَّد بشكل هيِّن لدى التكتلات الاجتماعية، مثل المجتمعات العربية، التي ترى إلى ذاتها بوصفها كياناً متجسِّداً في هوية خاصة وراسخة لها تراث عريق من الفخر والمعرفة، وتشكل الثقافة الإسلامية جذعاً صلباً لها. كيف توفق هذه المجتمعات ذات الهوية القائمة على فكرة الأصالة ورفض الهجين والبدعي في المحافظة على ثقافتها مع مواجهة تحدِّي الاحتكاك والتدامج؟ هذا هو التحدي الأكبر في القرن ٢١، فكيف نواجهه؟ طبعاً السؤال صعب والإجابة عنه أصعب بكثير، والدعوات

(1) Abdallah–Pretceille, M; cité par Camilleri, C; Vinsonneau,G; **Psychologie et culture: concepts et méthodes**; Paris,Armand colin,1996, p79

(2) Lipianski, E, M; In Ibid.

عديد لحله، منها ما ينادي بالقفز نحو الغد متخففين من ثقل الماضي التراثي، ومنها من يرى العكس من ذلك، فينادي بالعودة إلى الجذور والتمسُّك بهويتنا آخر حصوننا خوفاً من التشتت والضياع. والدعوتان تلاقيان الصعوبات الموضوعية والذاتية الكبيرة.

في خضمِّ هذه المناقشة تبرز الطفولة رهاناً أوَّليّاً. أطفالنا، شباب القرن المقبل، أية ثقافة نعطيهم؟ وإلى ماذا سينتمون؟ نحن سنكون ماضيهم لأننا آباؤهم، والآباء دوماً يخافون إلغاء أبنائهم لهم، فهم أنجبوا لكي يستمرّوا. ولذا سنسعى جاهدين لإبقاء ذواتنا فيهم، ولترسيخ قيمنا وتوجهاتنا في ذواتهم. ولكن أيَّة قيم وأيَّة توجهات؟

لنتوقَّف قليلاً عند بعض المميزات التي طبعت تجربة آباء شباب القرن الواحد والعشرين في الوطن العربي:

- انتشار التعليم، ونكتفي هنا بالإشارة إلى ما ورد في تقرير التنمية البشرية الصادر عام ١٩٩٦، عن هيئة الأمم المتحدة لبرنامج التنمية من "أنَّ معدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي (في البلدان العربية) تضاعفت أكثر من مرتين خلال الفترة ١٩٦٠ – ١٩٩٠ من ٣٨٪ إلى ٧٧٪، كما أنَّ معدَّلات الأمِّيَّة بين الكبار انخفضت من حوالي ٧٠٪ عام ١٩٦٧، إلى حوالي ٤٦٪ عام ١٩٩٢". لقد كان للأكثرية حظّ التعلُّم، وإذا ما كان للتعليم من وظيفة أساسية فهي في زيادة القدرة على العقلنة والتجريد، وبالتالي عدم الخضوع للمعطى الجاهز والمفروض، وثمة دراسات تبين أنَّ المتعلِّمين بين المهاجرين مثلاً هم أكثر قدرة على التواصل مع الثقافات الأخرى وأقلّ معاناة مما يسمى صدمة التثاقف.

- وثمة سمة أخرى لتجربة هذا الجيل أودّ التوقف عندها وهي سقوط النظريات اليقينية الكبرى (انهيار تجربة الحزبية مع انهيار الشيوعية وأحلامها الجماهيرية) وبقاء الفرد واحداً وحيداً أمام مصيره الذي تطغى عليه هموم المعاش الآخذ بالضغط أكثر فأكثر مع تزايد نمط الحياة الاستهلاكي.
- وطبعاً، الاختراق الإعلامي للمجتمعات نتيجة ما يسمى بالعولمة (globalisation) وانتشار وتطعيم الأذواق والميول بألوان جديدة غربية... إلى ذلك يمكننا أن نذكر الكثير من المعطيات ذات العلاقة بالحداثة والتعليم، ومنها خروج المرأة إلى العمل وتقلص حجم الأسرة وتغيُّر العديد من العادات الأسرية واهتزاز صورة الأب وارتفاع قيمة التوظيف في الأبناء وضعف العلاقات مع الآباء... إلخ.

إذا كان لي أن أوجز ما يميِّز تجربة جيل آباء أبناء القرن الواحد والعشرين بسمة واحدة أقول: "القلق".

لقد صار القلق في واقع الأمر سمة ما بعد الحداثة. أليس الهم التربوي الطاغي على كل الجدل العلائقي اليوم في المنزل والمدرسة وأينما كان يقوم على السؤال لا على الإجابة؟ وتعلمنا الطرائق التربوية الحديثة أنَّ المطلوب هو تعليم الطفل كيف يتعلم بنفسه لا أن نعطيه إجابة. ذلك أنَّ إجاباتنا باتت قليلة في عصر المعلومات المتسارعة التي تتضاعف حالياً مرة كل ثلاث سنوات ونصف، ويقل أنها بعد خمس وعشرين سنة ستتضاعف مرة كل ثلاثة أيام أو ٧٢ ساعة!

لقد أصبح هدف التعليم هو تعليم المتعلم كيف يصيغ أسئلته وأن يفتِّش عن الإجابة عنها. وحين نقوم بذلك لا نكون نفعل سوى أن نقونن القلق ونصيغه في

أساليب وطرائق تربوية. إنه إرث ضخم وصعب، وعلينا أن نعدّهم لحمله. فإذا كان أسهل علينا في الماضي أن نسأل آباءنا فيجيبون حتى ولو رفضنا في أحيان كثيرة الإجابة، إلاَّ أنها شكَّلت لنا مرجعاً في المعرفة، فإن أبناءنا لن يجدوا لدينا مثل هذا المرجع. وليس لدينا بالتالي سوى أن نسعى إلى تشكيل فردانية تواجه قلقها بثقة...

ثقافة القلق هذه من أبرز سماتها كما ذكرنا، أن لا ترتكز إلى نماذج نهائية. في ندوة حول مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة يتساءل د. إسماعيل صبري عبدالله: "نحن نريد أن نصنع الطفل، فبماذا نصنعه؟ إننا لا نعرف شيئاً عن عالمه، هو الذي يعرفه، فعلينا أن نهيئه للتعامل مع مجهولات وليس مع معلومات. يجب أن نقلِّل من عدد اليقينيات التي نلقّنه إياها"[1]. ليس من نموذج محدد المعالم هو الأصلح لكل زمان ومكان. لا أبطال منارات ولا مراجع محسومة.

إنها ثقافة تتعارض حكماً مع ثقافة الأسرة المحافظة بطبيعتها. وتبدو المدرسة أقرب إلى طبيعة هذه الثقافة الحداثوية لأنها ترتكز على قيم المعرفة والبحث. ولكن إذا كانت الأسرة والمدرسة هم المؤسستان الأوليتان في التنشئة الاجتماعية، مع كل ما يوحي بالتعارض والتنافس بينهما الذي نميل إلى الاعتقاد بأن المدرسة هي الأكثر أهلية لحسمه لصالحها، فإن ثمة وسائط أخرى تحمل جزءاً من هم التنشئة الاجتماعية ومنها قصص الأطفال.

ما هي سمات التنشئة الاجتماعية التي تضطلع بها قصص الأطفال الحالية وكيف يمكنها أن تساهم في الإعداد الثقافي لأطفال القرن المقبل؟ هل تكون أقرب

[1] ندوة "**مسؤولية الفكر العربي إزاء قضية الطفولة**"، بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٩٠، ص ٥١.

إلى الوظيفة الثقافية للأسرة أم للمدرسة؟ هل تحمل قيم المحافظة والتقليد (الانتماء) كما الأولى أم قيم المعرفة والنقد (الانفتاح) كما الثانية؟ لقد أشارت ملاحظات المفكرين حول الطفولة إلى أن البرامج الموجهة إلى الطفولة تغفل هاتين الناحيتين (المعرفة والنقد) في تنمية قدرات الطفل، وترى أننا في أشد الحاجة إلى الاهتمام بهما في مجتمعاتنا العربية[1]. فهل يمكن لقصص الأطفال أن تقوم بهذه المهمة الجليلة وكيف؟ نقترح فيما يأتي ثلاثة توجهات نراها ضرورية في هذا السبيل:

أ- النموذج القطعي:

إن الفكرة الأساسية التي نركّز مقاربتنا علينا هي عقم أو تخلف النموذج القطعي. فأن نقول إن هذا جيد بالمطلق وذلك سيّىء بالمطلق، دون أن نضع الشخصية في إطار إجرائي يقدم صورة متفاعلة عن هذه الشخصية؛ وأن نقدم للأطفال نماذج جاهزة لا عليهم سوى تلقيها؛ كل هذا من شأنه أن يخالف رغبتنا في أن ندع للطفل مجالاً للحكم ولإعمال العقل.

وفي الاتجاه عينه، نرى أن محو الأبعاد الجوانية للشخصية هو نوع من الإسقاط البليد على الطفل ودفعه إلى عدم التفكير في أبعاد سلوك هذه الشخصية بحيث أن الكاتب للطفل يضع نفسه إزاء مطلق اسمه الطفل، دون اعتبار للفروق الاجتماعية الطبقية مثلاً أو التربوية أو غيرها التي لا تستقيم النظرة بدونها. فتصبح الكتابة نوعاً من الدعوة والتوجيه التربوي المضر.

المطلوب هو استعادة الذات وتحريرها من الأدوار المرسومة لها. ولكن كيف نوفق بين أن نضع الشخصية في بنية اجتماعية حية وبين أن نفصل الذات عن

[1] أنظر: وقائع الندوة المذكورة، المرجع نفسه.

أدوارها؟ المقصود ها هنا هو أن ندخل في عمق الشخصية القائمة حكماً بدور معين، لا أن نعالج الدور بوصفه هو التعبير عن الشخصية. أي أن نسترجع "الأنا" التي منعت طويلاً في تاريخ الفكر العربي من الظهور (غياب السير الذاتية مثلاً...)[1]، ونعطيها الحق في التكلم عن تجربتها ومعاناتها.

إن طرح تصدر "الأنا" لأفعالها يؤدي فوراً وبالتلازم معه إلى طرح صور "الآخر" الذي هو أيضاً يأخذ مواصفاته الحية والفردية، فلا يعود يمثل دوماً العدو أو الخصم أو ما يخالف البطل، وإنما يوضع في نظام علائقي وتواصلي يخدم مسار القصة وغايتها.

كل ذلك يشير إلى أن قصة الأطفال إذا ما أرادت أن تقوم بمهمة خدمة العقل على قاعدة الانتماء فإنما عليها أن تخرج عن النمطية السائدة وأسر الفكر في أنماط جاهزة لا يستطيع الفكاك منها.

ولكي نخرج من الإطار التنظيري سوف نأخذ مثلاً عما نقول قصتين: الأولى هي قصة أمل الغانم "صديقي الذي يحبني كثيراً"، ونرى أنها تمثل اتجاهاً تقليدياً في الكتابة للطفل. والثانية نرى أنها تمثل اتجاهاً حديثاً وهي قصة حسن عبدالله "ثروة من الأوهام" وسنحاول أن نبين بالمقارنة ما يميز كلاً منهما:

"صديقي الذي يحبني كثيراً"

الشخصية الرئيسية:	عادل، ابن ٤ سنوات
شخصيات ثانوية:	الأم – الأصدقاء
الفكرة الرئيسية:	الكتاب| صديق

[1] أنظر: مراجعة إبراهيم العريس "الفرد والأقلية في الفيلم العربي" في مجلة "أبواب" العدد ١ صيف ١٩٩٤.

أفعال عادل	صفاته
يذهب لزيارة أصدقائه	صغير
يلعب مع أصدقائه	وحيد
يبكي	يحب الأصدقاء
يذهب مع امّه إلى المكتبة	يحب القصص
يأخذ الكتاب معه إلى السرير	صديق الكتاب

"ثروة من الأوهام"

الشخصية الرئيسية:	الفلاح
شخصيات ثانوية:	الأمير – زوجة الأمير
الفكرة الرئيسية:	الوهم – العمل

أفعال الفلاح	صفاته
يعمل في الحقل	نشيط
ينقذ ابن الأمير	منقذ
ينال مكافأة مالية	غني
يغرق في حياة مترفة	كسول
يمضي أيامه في اللهو	مبذر
يصرف أمواله	فقير
ينتظر غرق الأمير	حالم
يحلم ويتخيل في اليقظة	هاذ
يعود إلى الحقل	فلاح

من العنوان نلاحظ اختلاف التوجه في القصتين. فالأولى تنهل مما هو سائد وتوجيهي، أي الدعوة إلى القراءة واتخاذ الكتاب صديقاً "الكتاب خير جليس" في حين يحمل العنوان الثاني إيحاءاً إيجابياً تجاه الأوهام التي يسميها ثروة.

ثم أن الطفل ومع كونه الشخصية الرئيسية في القصة الأولى، إلاّ أنه طفل عام ونموذجي بمعنى أن لا صفات له غير أن عمره أربع سنوات ويلعب مع أصدقائه، وتأخذه أمّه إلى المكتبة لتحل له مشكلته المتمثلة بالوحدة. أمّا القصة الثانية فإن ثمة شخصية رئيسية تتعرض لتجربة وتتأثر بها وتمر عليها حالات نفسية من الاستسلام إلى الغرق في الهذيان والعيش في أحلام وانتظار، ثم تخرج نتيجة المعاناة بخيار العمل مجدداً والتكيف مع الواقع. إذن هو فلاح محدد بعينه وليس الفلاح عموماً. ولا تجنح القصة إلى تقديمه بوصفه النموذج العام للفلاحين، إذ لن يمر كل فلاح بمثل هذه التجربة ولن يتوصل إلى الخيار الذي توصل إليه. صحيح أنّ الكاتبين يقدمان نموذجين متكيفين غير ان الأول لا يمر بتجربة بل يعطيه القدر أمّا تجيبة تصحبه إلى المكتبة فتحل مشكلته مع الوحدة، في حين ان الثاني خاض صعوبات شتى حتى عاد إلى خيار التكيف. ثم أن المؤلفة في القصة الأولى لم تفرد لمشكلة الطفل –أي الوحدة– مكاناً لوصف التمثلات المصاحبة لها، وتكتفي بمؤشر غياب الأصدقاء مؤشراً وحيداً كافياً. أمّا القصة الثانية فتضع لنا الحالة وتقدم تجليات المعاناة بشكل مفصل. ولكأنّ الخيار الحاسم أي اقتناء كتاب في القصة الأولى هو "البطل" في حين ان المعاناة والسير تائهاً والضياع وحالة التوهم والهذيان هي ما يريد المؤلف الآخر أن يضعه في صلب قصته.

لقد اخترنا هاتين القصتين ولم نقم بتحليلهما بشكل معمق بل حاولنا تقديم بعض الإشارات التي توضح لنا ما نود الوقوف عنده.

إنّ الركون إلى شخصيات جوهرية في قصص الأطفال ثابتة في المكان والزمان، يشكّل مؤشراً على جمود الخلفية الثقافية لهذه القصص وابتعاداً عمّا يمكن اعتباره منحى حديث في الكتابة للأطفال. ونفترض أنّ الإنتاج القصصي العربي للأطفال ما زال بأغلبيته أسير المنحى التقليدي.

ب) الجنوسة[1]:

يتفق معظم فاعليات المجتمع اليوم على ضرورة إلغاء التمييز ما بين الجنسين. وليس أدل على ذلك من محاولة ممثلي الأديان مثلاً البرهنة على فكرة المساواة الكامنة في النصوص الدينية، في إشارة إلى مدى ملاءمة هذه الأديان مع متطلبات العصر. بالإضافة طبعاً إلى الطروحات النظرية المتقدمة في المجتمع، وبرامج العمل الاجتماعي والسياسي التي تتفق كلها على ضرورة إعطاء حقوق الجنسين بشكل عادل ومتساوٍ.

ومع ذلك، فإن هذا الاتفاق النظري ما زال يحتاج إلى الترجمة العلمية. وهنا، في الواقع، يكمن الاختلاف الحقيقي والجوهري. وما نلاحظه اليوم هو الاتجاه السائد إلى تبني فكرة المساواة الشكلية، التي تقوم في منحيين، إمّا إلغاء التمييز من خلال التغطية عليه بأن لا يذكر مطلقاً، واعتبار البنت مثل الصبي تماماً، ومن هذا القبيل مثلاً التغاضي عن ذكورية اللغة واعتبارها ممثلاً للنوع البشري عموماً. وإما بالعكس أخذ الفروق ما بين الجنسين في الاعتبار، ومحاولة التأكيد على اختلافهما

(1) يستخدم العديد من الباحثين في مصر ولبنان كلمة الجنوسة ترجمة لمصطلح الجندر "Gender"

والتعامل انطلاقاً من هذا الاختلاف، ولكن مع التأكيد على فكرتين: أوّلاً أن هذا الاختلاف هو بأكثره متكون اجتماعياً وثقافياً، والثانية أن هذا الاختلاف يجب أن لا يحمل موقفاً معيارياً.

وبالنسبة للمنظور الأخير، أي المنظور الجنوسي، فإن التقسيم الجنسي السائد تقليدياً ليس أمراً معزولاً وإنّما هو متأتٍ من ثقافة كلية. وهو يؤدي بطبيعة الحال إلى التقسيم ما بين الخاص والعام، العمل والمنزل، وأيضاً ما بين الفكر والطبيعة وما بين العقل والعاطفة، وما بيْن الموضوعي والذاتي. أما المقاربة الجنوسية المنشودة فهي مقاربة شاملة لا تقيم اعتباراً للتصنيفات التقسيمية الشائعة، ولذلك فهي تطال ليس فقط المرأة، وأنّما كافة فئات المجتمع، كباراً وصغاراً، نساءً ورجالاً، أغنياء وفقراء، من دون هم إقامة الحدود والفصل بين الموضوعات والقضايا.

إذن الكتابة للأطفال، انطلاقاً من هذه المقاربة الجنوسية تؤدي حتماً إلى تناول قضايا الحياة بشكل مختلف، وخصوصاً بشكل سلمي ومتصالح مع الذات ومع البيئة. وهذا يعني إعادة صوغ الذهنية الثقافية على قاعدة مختلفة تعطي الهامشي والأدنى والأفقر والأصغر حيزاً للفعل وللقول، فلا تعود سلطة القول والمعنى ذكورية قائمة على مبدأ السلطة مثلما هو الأمر اليوم.

إن تبني هذا المنظور يمر بالضرورة عبر كشف "أن الرؤية الأبوية الذكورية للعالم، بتراتبياتها المتعلقة بالتوزيع الجائز للقوة/السلطة، واحتكار الرجل المفترض لها، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالثقافة الرسمية القديمة التي حاول الرجل الاستئثار بها لزمن طويل"[1]، ويصبح التحدي الأهم أمامنا هو "مشاركة المرأة في الفضاء الثقافي (التي) سوف تؤدي بالضرورة إلى ظهور صوت مغاير للصوت الذكوري الذي ساد،

(1) حافظ، صبري؛ صورة الرجل في روايات المرأة العربية، في **"المرأة العربية في مواجهة العصر"** القاهرة، نور – دار المرأة العربية للنشر، ١٩٩٦.

وما زال يسود، المجتمعات العربية، وأن هذا الصوت المغاير يلتقي ويتقابل مع أصوات أخرى تعي أهمية التحرر من هيمنة الصوت الواحد. وأن هذه الأصوات المغايرة والمتعددة تضع في أولويات اهتماماتها مسألة التشكل الثقافي والاجتماعي للجنس باعتبارها إحدى تجليات علاقات القوى غير المتوازنة في المجتمع"(١).

وللمثال نشير في هذا الصدد إلى تجربة تتبنى هذا المنظور، يقوم بها ملتقى "المرأة والذاكرة" في القاهرة. تسعى هذه التجربة إلى قراءة حكايات التراث الشعبي من وجهة نظر المرأة، في إطار البحث في التاريخ العربي وتناوله من منظور نسائي. وترى المشاركات في هذا العمل "أن الاهتمام بدراسة التاريخ الثقافي بشقيه الرسمي والشعبي دراسة حرة ومتحررة من وجهات النظر الجامدة والمتحجرة، ليشمل مصادر التاريخ بأنواعها المختلفة وعبر التخصصات يعمل على المساهمة في إلغاء أحادية الثقافة من حيث تعبيرها عن فئة واحدة متميزة في المجتمع. هذا بينما المطلوب هو البحث عن الأصوات المهمّشة فتصبح محاولة البحث عن صوت المرأة والإنصات إليه بل وإعلائه حقاً إنسانياً وضرورة منهجية. فالتعددية هي سبيل الموضوعية وهي دليل القراءة وحرية التعبير –أي تحرر الفكر"(٢). ولا يطال هذا التناول للتاريخ المرأة فقط بل هو "يمثل محاولة لإقامة توازن بين جميع عناصر المجتمع وتوسيع التمثيل لفئة همّشها المجتمع ووضعها في قوالب جامدة فصارت لا ترى إلاّ في إطار نمطي سائد. كما أن تبني مفهوم الجندر يعمل على دراسة مظاهر القولبة التي يخضع لها كلا الجنسين"(٣).

(1) الصدة، هدى؛ صور الرجل في روايات المرأة العربية، المرجع نفسه، ص.ص ١٩١-١٩٢.
(2) كمال، هالة (تحرير)، قالت الراوية –حكايات من وجهة نظر المرأة من وحي نصوص شعبية عربية؛ القاهرة، ملتقى المرأة والذاكرة، ١٩٩٩، ص ٢٧.
(3) المرجع نفسه

لنأخذ نموذجاً من عمل المشاركات، قصة "بني آليين". تبدأ الحكاية على الوجه المعتاد "يحكى انّه في زمن تاني غير الزمان وفي سالف العصر والأوان وبالتحديد في قرن كان رقمه تقريباً عشرين كان فيه نا س –رجال وستات– بيتقال عليهم خلق الرحمان وكانوا سبحان الله من أبدع ما صور الخالق، ولأجل ما يكرمهم الرحمان نادى ملايكة وجان، وقال: "اسجدوا لعباد الله....." ثم تدور الحكاية حول رجال ونساء يتشاجرون حول من منهم الأفضل إلى أن "في يوم من الأيام صحيت الملايكة والناس نايمين على صوت تزييع وألمنيوم بيخبط في صفيح. رجالة تدوّر على نصها مش لاقيين وستات بإيد واحدة ورجل وبس. يا سبحان الله خبطت الملايكة كف بكف. معقولة؟ بني آليين؟ مواسير وسلوك كهربا وزيت تشحيم ونص ألمنيوم والتاني صفيح؟ وكمان إيد شمال ورجل يمين.... وفي الآخر اتكعبلوا البني آليين. ولّما ليّل الليل كانوا من الجوع واقعين، قال ساعتها النص الشمال للنص اليمين أنا جعان. ردّت عليه نصّه اليمين: رجل جنب رجل نوصل بسرعة لشجرة التفاح هناك. ومن ساعتها والبني آليين عايشين في ثبات وسلام وخلفوا عيال كتير نصهم بنات والنص التاني بنين. ومرت قرون وقرون كتير ولا عاد فيه طرطشة كلام ولا عاد فيه تزييع".

تستخدم منيرة سليمان، مؤلّفة القصة، أسلوب الحكاية الشعبية، بطرافة وتهكم، لتنقل فكرة أن الجنسين يحتاجان لبعضهما البعض في سيرورة الحياة. كما تخلط الأزمنة في وحدة بحيث يتبدّى للقارئ أن الماضي هو جزء من المسار الإنساني العام، ويمكن إدراجه في المخيلة الحديثة التي تستخدم مفردات عصرية (الكهرباء والتشحيم). إلى ذلك فإن تغليف القصة بالطابع الديني لم يمنعها من نقل أفكار حديثة ومتنورة حول ضرورة التوافق بين الجنسين على قاعدة المشاركة. وعلى الرغم مما تحمله القصة من توجيه ضمني، ومنظور أخلاقي وديني، الاّ أنّها حافظت على

جاذبيتها ومتعة قراءتها، وقدمت مثالاً على كيفية استخدام الموروث ضمن إطار جديد يخدم أفكاراً محددة.

نقدم هذا النموذج في الكتابة لكي نبين ضرورة كسر القوالب الجاهزة حول المرأة والرجل. فهي قوالب ثقافية تتغير وفقاً لتغير البنى الاجتماعية التي تقوم فيها. والمؤلفون للأطفال يجب أن يعوا دورهم الثقافي الطليعي من حيث قدرتهم على التأثير في البنية الذهنية منذ الطفولة وبالتالي العمل على تطوير امكانية التغيير المستقبلي.

من الطبيعي أن الكتابة هي فعل إبداعي. وفي كل إبداع تجسيد لقيم وروحية و مخيلة أصيلة، ولكن فيه أيضاً عمل ذهني توّاق إلى المساهمة في الفهم الإنساني العام. ومؤلفو قصص الأطفال سيغرفون حكماً من بناهم المعرفية والوجدانية المتكونة إرثاً وفعلاً. ولكن الغرق في التقليدية، وهو أمر مريح ومطمئن لكاتب الأطفال، و يعكس رغبته في حماية الطفل من كل تهوّر أو شطط، يمنع بالمقابل عن الطفل فرصة الانطلاق وتجاوز حدود الواقع المفروض عليه.

إن إعادة النظر بالقوالب الجنوسية السائدة تشكل مطلباً أولياً، لأن هذه القوالب تنعكس في عمق المواقف التي يتخذها الفرد تجاه قضايا مجتمعه على اختلاف أنواعها من اقتصادية أو سياسية أو تربوية... إلخ. ولن يمكن تخطي النموذج القطعي الذي تكلمنا عنه أعلاه إذا لم نعمل أولاً على فك أسر النموذج الجنوسي من هجاس التنميط القائم على الثنائية المتقابلة. فأن تكون الأم معطاء ليس من الضرورة أن يقابلها أب متسلط دائماً. وليس من قاعدة نهائية تقول بأن الأم لا تقوم سوى بالتضحية والأب بتقرير المصير. وبالطبع فإن تقديم الشخصيات في القصص بوصفها أفراداً وليس أنماطاً جاهزة يسهّل القيام بمثل هذا الخيار.

ج- المعرفة العلمية:

إن النظر في موضوعات ما يكتب للأطفال في العالم العربي يكشف عن قصور كبير يتعلق بالتناول العلمي لقصص الأطفال إزاء فيض الكتابات الخيالية. وما نقصده بالعلمي هنا ليس فقط الدخول إلى المختبرات وإجراء التجارب الكيميائية وسرد الاكتشافات الفيزيائية وما أشبه، وهي يمكن أن تكون من الأمور الممتعة في حال جرى تقديمها بشكل ملائم ومتوافق مع عقول الأطفال وقدراتهم الاستنباطية والتحليلية. ولكن المعرفة العلمية بالمعنى المنشود في قصص الأطفال لسيت معطى جاهزاً، وليست نقل حقائق ناجزة ومنتهية اكتشفها الباحثون وصدقوا عليها، وإنما هي انعكاسات لاهتمامات الأطفال (والكبار) وقيمهم وأفعالهم. فالعلم هو أيضاً تكوين اجتماعي متغير ومتطور بشكل دائم. والنمو المعرفي في المنظور المعرفي البنائي يتم انطلاقاً من مبدأين أساسيين هو أن المعرفة تبنى من خلال النشاط والفعل، والثاني أن وظيفة المعرفة تكيفية.

هذا يعني أن ما نقدمه للطفل، صبي أم فتاة، يفترض أن ينطلق من واقعه وأن يتعلق باهتماماته المباشرة، لا أن يسقط من عل. وليس من فرد صغير أو كبير، غير مهيّأ للمعرفة، وإنما الأسلوب الذي تقدم به هذه المعرفة والظروف التي تجري فيها قد تكون غير ملائمة. في مثل هذا المنحى جرى اعتبار الفتيات بعيدات عن الاهتمام العلمي مثلاً. ونظر إلى الأمر على أنه ناجم عن عدم كفاءتهن أو عدم رغبتهن، أي بسبب قصور كامن في ذواتهن. إلاّ أن إعادة التفكير بالمسألة اليوم، غيّرت من مثل هذه النظرة، وبيّنت أن القصور يكمن في كيفية التناول العلمي نفسه، المجرد والبعيد عن المعيوش، أي بعيد عن اهتمامات الفتيات. وأن الأجدى في هذا الصدد ليس الفصل ما بين البنات والعلم، وليس أيضاً المطالبة بتغيير البنات بحيث يصبحن أكثر تهيأ لقبول ما يرفضن قبوله، وإنما في إعادة النظر في

المادة العلمية نفسها، وبالتالي فإن الدعوة اليوم توجه من أجل تغيير مفهوم العلم نفسه، والعمل على ربطه بالشأن الثقافي والاجتماعي، وتبني مقاربة أكثر شخصية والتخلي عن تلك المنهجية التي تغلب "العقلي والمجرد على الشخصي والاجتماعي، كما تغلب المجرد على النسبي"[1].

***

هذه هي التوجهات التي نعتقد أنها ضرورية من أجل تطوير فعل الكتابة للأطفال من أجل أن يتواءم مع متطلبات الانتقال إلى القرن الواحد والعشرين. وهي وإن تبدو محدودة المجال إلاّ أنها في الواقع تطال عمق البنية الذهنية وتستلزم تثويراً للنظرة إزاء ليس فقط الطفل وإنما مجمل الثقافة التي نعيش فيها.

إن هذا الطرح يخرج فعل الكتابة للأطفال من إشكالية التناقض ما بين وجهة الانتماء التي يرى إليها بعض الباحثين بوصفها تعلّقاً بالتراث والتقليد، فيقبلونها أو يرفضونها بسبب ذلك، وما بين وجهة الحداثة التي يرون إليها بوصفها تمثلاً بقيم غربية أو غريبة، فيرفضونها أو يقبلونها أيضاً بسبب ذلك. ونعتقد أن هذا الطرح يصالح بينهما، فلا يعود التراث ماضياً نتمسك به، بل ينظر إليه على أنه جزء من ثقافة حاضرة الآن وقادرة على أن تتطور باتجاه المستقبل من خلال منظور نقدي منفتح على القيم والمعارف الحديثة.

ولكن هذا الطرح يستلزم بالمقابل عدداً من التحديات الجوهرية، قد يكون أولها العمل على إخراج اللغة من قالبها الذكوري. فاللغة أداة لتشكيل الواقع وتعمل باتجاه القولبة لصالح الفئة المسيطرة والتي من خلال إمساكها بالسلطة الفعلية تمسك أيضاً بالسلطة الرمزية والمعنوية، فتصبح نظم اللغة نفسها جزءاً من

(1) Parker, L, H; Rennie, L; Frazer, B; **Gender, Science and mathematics**; The Netherlands, Kluer Academic Publishers, 1996: P 45.

عملية السيطرة هذه. وبالتالي فإن كسر الجمود والتنميط لا يمكن أن يتم بدون مشاركة مختلف الفئات، خصوصاً تلك الصامتة أو المهمشة أو المحرومة أو الصغيرة، بحيث تصبح هذه اللغة قادرة على التعبير عن حاجات هذه الفئات جميعاً.

باختصار إنها دعوة لنجعل الطفل، صبياً أو بنتاً، بطل قصته. يقوم بالفعل ولا يقلد الكبير في أفعاله. يفكر، يتساءل، يحتار ويحلّ المشكلة. يتكلم بلغته وليس ببغاء يحفظ درس الإنشاء فيكرره. فرداً لا ممثلاً مفترضاً لقبيلة الأطفال وليس داعية لحملة يقودها المؤلف.

وهي دعوة دونها صعوبات كثيرة، لكونها تدخلنا في إشكاليات ليست بسيطة. أولها إلغاء حق البالغ- المؤلف بتملك الكلمة، ونزوله صاغراً عند رغبة الطفل. وهذا يعني تربية الطفل على كونه مستقلاً ومسؤولاً. فهل أن مجتمعاتنا البطريركية التقليدية تحتمل ذلك؟ وإلى أية درجة؟ وكيف يمكن الوصول إلى نوع من التسوية لا تتعارض مع قيم نتمسك بها (الأسرة مثلاً) ولا تقف عقبة أمام دخولنا في سياق العالم الحديث؟

***

قصص الأطفال في لبنان

ما هي أبرز مواصفات الإنتاج القصصي في لبنان؟

نسعى في هذه الدراسة إلى الإجابة عن هذا السؤال، انطلاقاً من عينة معبرة (ولا نقول ممثلة) عن الإنتاج القصصي. لذلك قمنا بإلقاء الضوء على المجالات الثلاثة التالية:

١- النشر والتأليف في حقل الإنتاج القصصي للأطفال.

٢- نوع الإنتاج القصصي.

٣- عالم القصص.

١- النشر والتأليف في الحقل القصصي للأطفال:

(أ)- في مسألة النشر:

شكّل لبنان، بحسب الباحثين، إحدى مطابع العرب الأساسية. وإذا كانت مصر قد أصدرت في منتصف الستينيات ٥٨٪ من مجمل الإنتاج العربي، فإنّ لبنان قاد انتاجيته في العام ١٩٨١ عندما وصل الإنتاج اللبناني إلى ٦١٪ من الانتاج

العربي[1]. بالرغم من هذا الواقع، فإنّ لبنان "كان حتى فترة وجيزة يفتقر إلى أداة للتعرّف على إنتاجه الوطني من الكتب. ذلك أن قانون الإيداع الذي صدر العام ١٩٤١ لم يلق التطبيق اللازم من قبل الناشرين"[2] ولكن التقديرات التي أجريت العام ١٩٧٢ حدّدت ما بين ٢٥٠٠ و٣٠٠٠ عنواناً سنوياً ولم يزد المعدل بعد ذلك، إذ جرى تقديره من قبل الإختصاصية مود اسطفان- هاشم العام ١٩٨٦ بحوالي ٢٧٠٠ عنواناً جديداً كل سنة[3].

إن الحصول على معطيات أكيدة عن دور النشر العاملة في لبنان ليس أمراً هيناً، إذ أنّ الكثير من الدور المرخّص لها لا تعمل فعلياً. وبالتالي، فإنّ الحصول على عدد التراخيص ليس مؤشراً صحيحاً عن حجم النشر. بالإضافة إلى أن البعض ما زال مسجّلاً في نقابة الناشرين على الرغم من أنه قد توقف عن النشر". وبسبب هذا الواقع لا توجد معطيات دقيقة عن الدور العاملة في حقل النشر للأطفال. ومعرفة الدور الناشرة لكتب الأطفال يعني الذهاب فعلياً إلى كل دور النشر في لبنان (وعدد دور النشر يزيد عن السبعمائة) وطرق بابها والسؤال هل تنشر كتباً للأطفال وما هي هذه الكتب. ولأنه أمر صعب لجأنا إلى المعارض السنوية الكبرى مثل معرض الكتاب العربي الذي يقيمه النادي الثقافي العربي مرة كل عام ويضم عدداً كبيراً من دور النشر العاملة في لبنان (ويشارك فيه حوالي المائة والخمسين داراً في تقدير العام ١٩٩٧) ومعرض الحركة الثقافية في أنطلياس. وحصلنا من كل معرض على قوائم دور النشر لديها، ثم اخترنا الدّور التي تنشر

---

(1) محمود، محمد سيد؛ **صناعة الكتاب ونشره**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣ ص ٢٧٧، في القدسي، مرجع مذكور، ص ٤١.
(2) اسطفان- هاشم، مود؛ مرجع مذكور، ص ٢٧.
(3) الزين، الياس: أزمة الكتاب في الوطن العربي، **شؤون عربية**، عدد ١١، ١٩٨١ مذكور في اسطفان- هاشم، مود، الكتاب في لبنان، تجربة الضبط الوطني والاتجاهات الجديدة في النشر؛ **النشر والضبط البيليوغرافي في النتاج الفكري العربي**: وقائع الندوة العربية السابع للمعلومات، الاتحاد العربي للمكتبات و المعلومات، عمان ٩٦، ص ٣٧١.

للأطفال. ولقد لاحظنا أن أغلبية الدور تعتمد فكرة السلاسل لكتب الأطفال، فوضعنا لوائح بهذه السلائل وقرّرنا اعتماد نموذج من كل سلسلة لتركيب العينة، على أن تكون كل سلسلة لمؤلف واحد- وهو الأمر الحاصل فعلياً- وفي حل وجود قصص لمؤلفين خارج السلاسل المذكورة نأخذ قصة للمؤلف.

وبهذا تكون دور النشر ممثلة من خلال السلاسل التي تنشرها، كما يفترض أن المؤلفين العاملين في حقل الكتابة للطفل سنحت لهم الفرصة في التمثل في العينة.

ولمزيد من العناية في تمثيلية العينة (النسبية) اتصلنا بنقابة اتحاد الناشر وحصلنا على قائمة بأسماء دور النشر المسدّدة كامل المستحقات لدى النقابة حتى تاريخ ١٩٩٦/٦/٧، والتقينا مع أمين سر النقابة الذي أفادنا من خلال معرفته المباشرة (إذ كما ذكرنا ليس من إحصاءات أو معطيات حول تخصص هذه الدور) عن الدّور التي تنشر كتباً للأطفال. ثم قمنا بمطابقة ما تحصّل لدينا من كتب صادرة عن دور النشر المشاركة في المعرضين المذكورين مع الدور التي أُشير إلى كونها تصدر كتباً للأطفال، وبعد زيادة ما قد نقص لدينا، حصلنا على عيّنة مؤلفة من ١٥١ كتاباً للأطفال (أنظر لائحة القصص في نهاية الكتاب).

ولتقدير مدى تمثيلية العينة، قمنا بمراجعة "الدليل البيبليوغرافي لكتاب الطفل العربي" الصادر العام ١٩٩٥[1]، فتبين لنا أن مجموعة دور النشر التي ضمتها عينتنا تزيد عن تلك الواردة في الدليل، وأن الدور اللبنانية التي وردت في الدليل ولم ترد في عينتنا[2] كانت في معظمها تقوم بإصدارات لها طابع تعليمي أو ترفيهي أو

---

(1) الحجي، فيصل عبد الله؛ مرجع مذكور.
(2) مثل: دار ابن حزم للطباعة، دار التربية، دار الحقائق، دار الراتب الجامعية، دار الكتاب الحديث، دار مكتبة التربية، دار المناهل، دار نوار، دار النورس، المكتبة الحديثة، مؤسسة الرسالة، مؤسسة عالم ألف ليلة وليلة.

نقل سير المؤمنين، أو النوادر والطرائف... إلخ. أما الدور التي نشرت قصصاً للأطفال ولم ترد في العينة، فهي:

- ❑ **دار الشرق العربي**: ولديها سلسلة "القصص المحببة للأطفال" وتتألف حسب ما جاء في الدليل من عشرين قصة، لم يُذكر لها مؤلف أو تاريخ.
- ❑ **دار الثقافة**: ولديها قصة واحدة بعنوان "العفريت ذو السبعة رؤوس"، للمؤلف عبد الكريم الجهيمان.
- ❑ **دار الفتى العربي**[1]: ولديها حسب الدليل سلسلة "الحكايات العلمية للصغار" للمؤلف صنع الله ابراهيم صدرت العام ١٩٩٠، وسلسلة مكتبة الروايات العلمية سنة ١٩٨٦، إضافة لأنواع تأليف شعري أو أدبي أو تراثي عالمي، ولمنشورات صدرت في القاهرة.
- ❑ **دار الكتاب العربي**: ولديها "سلسلة ألف ليلة وليلة" من إعداد قدري قلعجي، بدون تاريخ... إضافة إلى سلسلة "الكتاب العملاق"، وهي من دون مؤلف ولا تاريخ.
- ❑ **دار لبنان**: ولديها قصة "الثعالب والأرانب" للمؤلف عمر فروخ، صادرة العام ١٩٨٤.

---

(1) تشكّل تجربة "دار الفتى العربي" تجربة متميزة استحقت دراسات مخصوصة عنها، منها دراسة د. تغريد محمد القدسي بعنوان "دار الفتى العربي: عهد التخصص بنشر كتب الأطفال والناشئة". وتذكر الدراسة أن هذه الدار نشأت نتيجة دراسات ونقاشات في مركز التخطيط الفلسطيني، وبدعم مالي من أغنياء فلسطينيين في الشتات. ولقد تم فتح مكتبين لها، واحد رئيسي في بيروت، وآخر في القاهرة. ولكن بعد العام ١٩٨٢ أصبح فرع القاهرة مركز النشاط. ولقد اعتبرت دار الفتى العربي نفسها منذ البداية دار نشر عربية موجهة للأطفال العرب عامة وليس للفلسطينيين فقط، وذلك ايماناً من العاملين فيها بأن الأطفال الفسلطينيين عرب أولاً. وخصصت ٢٥% من إنتاجها لمواضيع تخص القضية الفسلطينية. ولقد أنتجت دار الفتى العربي حتى حرب الخليج ما يزيد عن مائة وتسعين عنواناً، تقع هذه العناوين في عشرين سلسلة مختلفة. ثمانية من هذه السلاسل موجّهة للأعمار ما بين ثلاثة وعشر سنين، والإثنتي عشرة الأخرى موجّهة للأعمار ما بين عشر وسبع عشرة سنة، ووصل عدد الإنتاج الكلي للنسخ حوالي أربعة ملايي نسخة وُزّعت في العالم العربي وأوروبا والولايات المتحدة" (راجع القدسي، مرجع مذكور، ص.ص ٧٥- ٨٨).

تركيب العينة:

نورد فيما يلي أسماء دور النشر الواردة معنا في العينة بالترتيب نزولاً تبعاً لحجم إصداراتها من كتب الأطفال المعتمدة أيضاً في العينة:

اسم دور النشر	عدد الكتب[1]	عدد الدور	مجموع الكتب
- مكتبة سمير	١٢	١	١٢
- دار الكتاب اللبناني	٧	١	٧
- دار الشروق- جرّوس برس- دار الحدائق	٦	٣	١٨
المكتبة العصرية- الدار النموذجية- مكتبة لبنان	٥	٢	١٠
- المكتبة الأهلية- بيت الحكمة- دار شهرزاد- منشورات المكتب العالمي- دار الشمال	٤	٥	٢٠
- دار الآداب للصغار- دار القلم- دار البحار- دار الريس- مؤسسة نوفل- دار النفائس- دار النديم	٣	٧	٢١
- دار الجيل- دار البراعم- المؤسسة العربية- دار الصداقة العربية- مكتبة سماحة- مؤسسة عز الدين- دار المسيرة- مؤسسة الريان- دار المقاصد الإسلامية- مكتبة الحياة- دار التراث العالمي- دار الكتب العلمية- دار البلاغة| دار الهادي	٢	١٣	٣٦
- دار العلم للملايين- المركز اللوثري- المكتبة الشرقية- إدوكارت- دار مختارات- دار الرائد العربي- دار ابن زيدون- دار ومكتبة الهلال- مكتبة مقصود- شركة المطبوعات اللبنانية|دار دنيا الألعاب- دار عرين غرافيكس- دار الكتاب العالمي- رهبنة القلبين الأقدسين- شركة أبي ذر الغفاري- شركة المشرق العالمية- منشورات الحرف الذهبي- دار المشرق والمغرب- مكتبة المعارف- دار المعرفة- دار الفكر العربي- دار المفيد|دار هيما- دار الأندلس- دار الإبداع- الدار الأهلية- دار الجنائن- مكدونالد الشرق الأوسط- دار الرواد- دار الجاني- دار ديكارت- المكتبة البولسية- دار الفكر اللبناني- دار الوسام- دار القبس- دار المؤلف	١	٣٣	٣٣
المجموع	**٦٥ داراً للنشر و١٤٧ كتاباً**		

---

(1) أو عدد السلاسل الممثلة في كل دار من دور العينة. ونشير هنا إلى أن العينة اقتصرت على القصص ولم تشتمل على الكتب التعليمية أو الترفيهية أو كتب الأحاجي أو كتب تمضية العطلات، أو كتب الرسم والتلوين والحروف وما أشبه.

إضافة إلى ٤ كتب غير محددة دار النشر، فيصبح مجموع كتب العينة ١٥١ كتاباً.

تضم عينة الدراسة خمسة وستين داراً للنشر، هذا يعني كمعدل تقريبي ١٠٪ من مجموع دور النشر العاملة. أما نسبة كتب الأطفال إلى مجموع الكتب المنشورة في لبنان، فقُدّرت العام ١٩٩٥ بـ ١٪[1]، علماً بأن زائر معارض الكتب يلفته عدد المنشورات المخصصة للأطفال بالنسبة إلى العناوين العامة. وعلى سبيل المثال، فلقد ضمّ معرض الكتاب العربي ٧٥٩٠ عنواناً لكتب الأطفال العام ١٩٩٦ من أصل ما يقارب الأربعين ألف عنوان.

يعود هذا الأمر إلى "أن نسبة التجديد ضعيفة في هذا القطاع، فالعناوين المعروضة للأطفال هي في غالبيتها إعادات نشر، إذ لا لزوم للتجديد في المنطق التجاري طالما أن الجمهور نفسه يتبدّل بحكم مرور السنين... وكتب الأطفال المنشورة هي في غالبيتها ترجمات لنصوص أجنبية، مع نسخ الرسومات من الكتب الأصلية، حتى أننا نجد أحياناً أن الرسم بقي في الجهة اليسرى للنص الذي انتقل إلى الجهة اليمنى، مما لا يساهم في تشجيع أطفالنا على الاستمتاع بالكتب العربية..."[2]، ويبدو أن هذا الاتجاه سائد أيضاً في مصر حيث "يصف شعبان خليفة أدب الأطفال العربي فيها بأنه مستقر وراكد Static، وليس متغيراً وحيوياً Dynamic، أي أنه أدب يعتمد بشكل رئيسي على إعادة طباعة ما هو موجود أكثر من طباعة أي أعمل جديدة. ويعني ذلك أن أدب الأطفال بشكل رئيسي يبقى يعيد ويكرر نفسه من دون جديد يذكر. كما يورد شعبان خليفة أن ٨٥٪ من كتب الأطفال العربية هي كتب دين وتاريخ وجغرافيا"[3].

(1) أسطفان- هاشم؛ "**الكتاب في لبنان**"، مرجع مذكور، ص ٣٧٦.
(2) المرجع نفسه.
(3) خليفة شعبان، **حركة نشر الكتب في مصر**، دار الثقافة، ١٩٧٤، مذكور في القدسي، مرجع مذكور، ص.ص ٣٢- ٣٣.

فإذا كان واقع الحال هكذا في كل من مصر ولبنان، وهما كما ذكرنا المصدرين الرئيسيين للنشر في العالم العربي، حق لنا أن نعتبر هذه المؤشرات دالّة على أدب الطفل العربي عامة.

(ب)- في مسألة التأليف:

ونوجز الملاحظات التي تكوّنت لدينا من قراءة التركيب المورفولوجي للعينة كالتالي:

- **غلبة المنقول/ غياب التأليف الإبداعي:**

إذا ما نظرنا في التأليف القصصي من الخارج (العنوان والتقديم في الغلاف) نجد أنه من الصعب التعيين الدقيق لما هو مترجم أو مقتبس أو مأخوذ، إذ أن العديد من القصص الصادرة يخفى أو لا يرى ضرورة للإعلان عن طبيعة العمل أو يموّه الأمر من خلال صيغة الإعداد. ولقد تضمنت العيّنة إشارة للأنواع التالية من الإصدارات:

اقتباس	٤
ترجمة	٤
تعريب	٥
إعداد	٣٦
مجموع	**٣٩**

إن العدد المذكور، وبالرغم من ارتفاعه الذي يوازي ربع العيّنة تقريباً، لا يعطي فكرة دقيقة عن حجم القصص المنقول. إذ يرد في العينة الكثير من القصص ذات الطابع الديني والمقتبسة والمستوحة من الكتب السماوية، كما يرد العديد من القصص التراثية الشعبية مثل (جحا- علي بابا- حكايات أيام زمان- السندباد- البخلاء)، أو التاريخية مثل (دمعة الأمير- نابليون بونابرت- جبار

قرطاجة)، أو العالمية مثل (يوراشيما الصياد- صيد الأفيال- الهر الذكي- حكايات لافونتين- عالم ديزني)، أو أساطير مثل (حمدان وملكة البحيرة) من دون ذكر أنها مأخوذة عن نصوص أخرى... وأبرز نموذج عن عدم دقة ما يذكره واضعو القصص قصة "عين القمر"، التي وردت في العينة مرتين وبصيغتين، الأولى في قصة لجوزفين مسعود، دون أن ترد إشارة لترجمة أو اقتباس أو إعداد أو ما شابه، بينما وردت في الصيغة الثانية كإعداد ومن قبل شخصين هما: سالم شمس الدين ومحمد علي قطب.

ولقد قمنا بإحصاء ما يبدو لنا من العناوين فقط انه ليس تأليفاً محضاً بل هو مأخوذ عن غيره، فتوصلنا إلى حوالي السبعين قصة أو ما يقارب نصف العينة تقريباً. ويزداد هذا الرقم أكثر بكثير بعد الاطلاع على مضمون القصص إذ يتبين للقارئ أن العديد منها منقول ومن دون أي إشارة إلى ذلك لا في العنوان ولا في التفاصيل الداخلية، وكثيراً ما تلجأ دور النشر والحال هذه إلى عدم ذكر اسم المؤلف أو المصدر.

إن هذه الإشارة توحي بضعف أدب الأطفال في لبنان عموماً بالرغم من الكثرة العددية الملاحظة من حجم النشر في مجال الأطفال المعروض في معرضي النشر الأساسيين اللذين يقاما كل عام من قبل النادي الثقافي العربي و الحركة الثقافية في أنطلياس.

◆ غلبة الطابع التجاري:

مقابل الضعف المستنتج على مستوى التأليف من حيث الإشارات المذكورة آنفاً، فإنّ ما يلاحظ بالمقابل هو الاعتناء بالإخراج والطباعة والرسوم، بما يوحي برغبة جذب ذات منحى تجاري أكثر منه تربوياً في الإنتاج القصصي للأطفال في

لبنان وبالتعامل مع الكتب كسلعة تتبع الموضة[(١)]، وهذا ما يدفعنا للاستنتاج بأن سلطة الناشر أكبر من سلطة المؤلف على إصداراته.

ولهذا الاستنتاج ما يبرره. أولاً: غلبة التأليف في إطار سلاسل موضوعة من قبل دور النشر، مما يوحي بأنّ هذا التأليف يأتي تلبية لطلب مدروس ومحدد، وليس لرغبة أو أهداف متعلقة بإبداع المؤلف. ثانياً: ما ذكرناه سابقاً عن غلبة المنقول مما يضعف من دور المؤلف، فيصبح أقرب إلى مستكتب منه إلى مؤلف. وثالثاً: إمكان دور النشر من إصدار كتب الأطفال دون المرور بالمؤلف أصلاً، مستغنين عن خدماته. ولدينا في العينة ثلاث وثلاثون قصة من غير مؤلف (أي ما يقارب خمس العينة).

هذا ما جعلنا للوهلة الأولى نميل إلى ربط الضعف الملاحظ على مستوى التأليف بضعف موقع المؤلف نفسه. ولكن بعد التمعن في أسماء المؤلفين وجدنا بينهم ثمانية أشخاص من حملة الدكتوراه (د. خليل سركيس- د. ربيعة أبي فاضل- د. فانوس- د. ألبير مطلق- د. رياض عاطف نور الله- د. منصور عيد- د. عبد المجيد زراقط- د. هاشم الحسيني)، وعدد من الأسماء المعروفة في حقل الأدب أو الشعر عموماً (أمثال: زكريا تامر- روز غريب- ميخائيل نعيمة- ياسين رفاعية- الشاعر حسن عبد الله- الشاعر محمد علي شمس الدين...). الأمر الذي جعلنا أكثر حذراً في تبني هذا الرأي. وبقليل من التدقيق يتبين أن هؤلاء الكتّاب لم يتفرّغوا للكتابة للأطفال، والبعض بنى اسمه من جهده خارج هذا النطاق. مما يؤكد "عدم وجود أخصائيين يتفرّغون (لأدب الأطفال) وينفقون القسم الأكبر من أوقاتهم وجهودهم في مزاولة الكتابة للأطفال..."[(٢)]. من هنا تبدو الأسباب أكثر تشبعاً من

---

(1) بشور، نجلاء نصير؛ وسائل ثقافة الأطفال العرب بين الواقع والطموح؛ في **نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي**؛ تونس، المنظمة العربية للتبية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤، ص ٨١.

(2) حسن، سعيد أحمد؛ ثقافة الأطفال: واقع وطموح؛ بيروت، مؤسسة المعارف ١٩٩٥، ص ٦٩.

أن تنحصر بعامل واحد، كما أن لقوانين النشر ومشكلاته في لبنان الكثير من الانعكاسات على مجمل ما ينشر فيه.

ونخلص إلى أن أدب الأطفال في لبنان لا يأخذ موقعاً خاصاً ومتميزاً ولا يعامل بما يستحق من اعتبار. ووجود الأسماء المعروفة فيما بين المؤلفين لا يغير كثيراً من هذه النظرة. إذ أنّ عمل هؤلاء الأول يقوم في مقام آخر غير التأليف للأطفال، كما أن هذ التأليف يبدو أقرب إلى الهواية أو العمل الإضافي منه إلى عمل مستقل.

من جهة أخرى نلاحظ أن المؤلفين يتشكّلون تبعاً للجنس على الشكل التالي:

الجنس	عدد القصص
ذكور	٩٠
إناث	٢٨
مشترك	٢
غير محدد	٣١
المجموع	١٥١

يتبين لنا في هذا الجدول أن الإناث يشكلن حوالي ثلث عدد الذكور، وهي نسبة مرتفعة نسبياً، ولا نتوقع أن نجد نسبة تدانيها في مجالات التأليف الأخرى. وقد يعود السبب في ذلك إلى الوضع الدوني الذي يعاني منه ميدان أدب الأطفال عموماً، والذي ذكرنا أعلاه عدداً من مؤشراته. إنه ميدان هامشي ومتروك، وبالتالي فإن مشاركة المرأة لا تشكّل تنافساً أو تحدياً، لأنه، من جهة، ليس فيه من الحظوة ما يذكر ولأنه من جهة أخرى، لا يشكل مورد عيش كاف، وهذا لا يؤثر كما نتوقع على المرأة بالقدر نفسه الذي يؤثر فيه على الرجل. إضافة إلى ما يبدو من شروط مريحة للعمل فيه، إذ لا يتطلب دواماً ولا حضوراً، وخصوصاً كما ذكرنا في غياب رقيب أو شروط قاسية على صعيد المستوى مما يشكل عنصر جذب للمرأة ذات

المستوى التعليمي المرتفع وغير المرهقة بتبعات مهنية كبيرة. ترتبط هذه الواقعة بواقعة سيادة الميل التوجيهي والتربوي فيه (مثلما سيظهر لنا لاحقاً) ويجعله أقرب إلى سلك التعليم، حيث أخذت النساء تسيطر فيه. فبدلاً من أن يكنّ معلمات في المدرسة يعملن معلمات عن بعد.

وقبل أن نختم قراءتنا لخصائص النشر والتأليف في الحقل القصصي للأطفال كما ظهرت في العينة، نشير إلى سمة هامة هي وجود غير اللبنانيين بين المؤلفين، و إن كانت بنسبة قليلة من الصعب تحديدها بالنظر إلى تشابه الأسماء العربية واختلاطها بحيث أن التدقيق يحتاج بذاته إلى دراسة. لذلك آثرنا الاحتفاظ بهذا الاختلاط من دون أن نشعر بأنه يغير جوهرياً من اعتبارنا أن العيّنة تمثل إنتاجاً قصصياً لبنانياً، لا سيما وأن نسبة المترجم والمنقول والأجنبي والدخيل هي نسبة كبيرة.

٢. نوع الإنتاج القصصي:

(أ)- النوع الأدبي:

بعد تحليل القصص بحسب النوع الأدبي يتبين لنا أنها تتوزع على الشكل الآتي:

النوع	العدد	النسبة المئوية
قصص خيالية وخرافية	٦٨	٤٥٪
قصص حيوان	٣٤	٢٢,٥٪
قصص واقعية	٢٦	١٧٪
قصص دينية	١٢	٨٪
قصص تاريخية	٨	٥٪
قصص خيل - علمي	٣	٢٪
المجموع	١٥١ قصة	١٠٠

وبشكل عام، يلاحظ سيطرة قصص الخيال والخرافة، التي إذا ما أضيفت إلى القصص الدينية والتراثية، تجعلنا نرى في الأمر اتكالاً على الموروث وابتعاداً عن التأليف الخلّاق.

وفي المرتبة الثانية تتبدى قصص الحيوان التي تتكئ هي أيضاً في الكثير منها على المنقول ولا تنمّ عن تفكير أو خيال مبدع (مثلما سنرى بالتفصيل)، ثم يأتي في المرتبة الثالثة نوع القصص الواقعي، الذي يشير إلى نوع من الهم التوجيهي أو التعليمي (وستتأكد لنا هذه الملاحظة بعد مراجعة مضامين القصص) وهذا الهم يتشارك فيه جميع أنواع القصص إلا أنه يبدو أكثر ملاءمة مع النوع الواقعي مباشرة.

في الطرف الآخر، تقع قصص الخيال العلمي التي تبدو شبه غائبة وقد يعود الأمر إلى صعوبة التأليف في هذا المضمار، وضرورة اطلاع المؤلف على النواحي العلمية وهو كما يبدو ليس متوافراً لدى كتّاب قصص الأطفال في لبنان.

(ب)- نوع القصص: تحليل المتون:

وبشكل أكثر تفصيلي، وانطلاقاً من التحليل المرتكز على الموضوعات أو تحليل المتون Analyse thématique، سندخل إلى عمق الأنواع القصصية المعتمدة في العينة:

▫ قصص الخيال:

النوع	العدد
- قصص خيالية حديثة(١):	
تأليف محلي	٣٦
تأليف غير محلي	٤
- قصص خرافية (حكايات شعبية(٢) + أساطير(٣))	٢٩
- قصص تراثية	٩
المجموع:	٦٨

لقد وضعنا كل القصص التي لا تتكلم عن الواقع في حاضره أو ماضيه وليست قصص حيوان تحت تسمية قصص الخيال. ولكن ما إن ندخل إلى مواضيع هذه القصص حتى يتبين لنا قصور هذه التسمية، إذ أنها لا تقيم شأنا لما هو خيالي حديث من إبداع مخيلةالكاتب أو ما هو مأخوذ من المخيلة الشعبية المحلية أو العالمية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أننا اعتمدنا في اعتبارنا للتأليف غير المحلي على ما ذكره واضعو القصة أنفسهم (مذكور على القصة اقتباس أو ترجمة أو إعداد)، وكذلك

---

(1) نقصد بقصص الخيال الحديثة القصص الخيالية ذات الطابع الحديث التي تستعير في أحيان كثيرة شخصيات وهمية أو تحيي أشياء جامدة مثل الشجرات التي تتكلم أو تشخيص دلع الفتاة بشخصية معينة، ولكنها في جميع الأحوال تختلف عن الحكايات الشعبية من حيث غرضها التعليمي أو التوجيهي و عموماً لا يكون موضوعها الزواج أو النضوج بشكل مباشر.

(2) وهي القصص التي يتناولها الناس جيلاً بعد جيل، ولا نعرف لها مؤلفاً وتتشابه الحكايات الشعبية إلى حد ما لدى الشعوب المختلفة، لأنها ترجع إلى أصول عالمية مشتركة ولكنها تظل مطبوعة بطابع البيئة التي تنتشر فيها.

(3) الأسطورة هي "قصة تعليلية، تفسر مأثورات الناس، وما وراء الطبيعة، وتفسر أيضاً أبطالهم ومعتقداتهم وغيرها، وغرضها تفسير وجود العالم، والحياة، والموت، والإنسان والوحوش والطقوس المقدسة، والعادات، وما إلى ذلك من الظواهر الغامضة". أما تصنيف هذه القصص بأنها أساطير فلقد اعتمدنا فيه تصنيف المؤلفين لها بذلك، هذا مع العلم بأن بعض كتب الأطفال ومجلاتهم تشير إلى بعض الحكايات الشعبية على أنها أساطير، ويشكل هذا خلطاً كبيراً بين الأساطير كعقائد وشعائر قديمة والحكايات الشعبية (أنظر الهيتي، مرجع مذكور، ١٩٢- ١٩٦).

الأمر بالنسبة للتأليف المحلي (غير مذكور اقتباس أو ترجمة أو إعداد) مع علمنا بأن هذا الاعتبار تنقصه الدقة، فبعض القصص المذكورة في الفئة الأخيرة (مثل السيلة ساحرة) ليست تأليفاً خاصاً بقدر ما هو موضوعة على قياس شخصيات قصصية مشهورة باللغة الأجنبية للأطفال.

إن مجموع قصص الخيال ٦٨ قصة أي ما يوازي ٤٥٪ من مجموع قصص العينة. ولا شك أن هذه النسبة كبيرة جداً، خصوصاً وأن الأنواع القصصية الأخرى التي سيرد ذكرها ليست خالية من الخيال وإنما تستدعيه من أجل توظيفه في إطار آخر. ونتساءل أية حاجة تلبي هذه القصص؟ أو ما هي الوظيفة التي تبتغي القيام بها؟

يبدو الأمر كما لو أن المؤلفين (أو الناشرين) يضعون في صلب اعتبارهم أنهم يخاطبون إنساناً مختلفاً، ووجه اختلافه أنه يتعاطى بصورة خيالية (أي في عرفهم غير عقلانية) مع شؤون الحياة. وقد يكون مرد هذا الأمر إلى أن الفئة التي تتوجه إليها القصص بشكل رئيسي هي فئة ٦ إلى ١٢ سنة، وهي ما تفترض أدبيات الأطفال المنتشرة أن الخيال يشكل عاملاً رئيسياً في مقاربتها الذهنية وفي اهتماماتها.

إن هذا الاعتبار يبدو أقرب إلى الكليشيه وواقع الأمور لا يؤكده. فالأطفال يختلفون أفرادياً حسب نتائج أبحاث علم نفس الطفل الحديثة، والخيال ليس سمة كل طفل، وثمة من يرى "أن ليس هناك من فائدة من إرغام طفل يهتم بالحقائق فقط، أو طفل منطقي جداً، أو طفل يكتفي بوقائع الحياة اليومية على قراءة القصص الخيالية"[١].

وبعيداً عن المناظرة حول ما إذا كانت قصص الخيال ضرورية للطفل أو لا، فإنه لمن المؤكد أن الطفل يحتاج إلى أكثر من الخيال. ولقد أشارت ذكاء الحر إلى هذا الأمر

(١) كارل، جني؛ **كتب الأطفال ومبدعوها**، ترجمة صفاء روماني؛ دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٤, ص ٢٤.

منذ زمن بعيد، حين استندت على دراسة أجريت في القطر العراقي جرى الاستنتاج خلالها بأن الطفل منذ السادسة حتى الثانية عشرة من العمر تبدأ لديه مرحلة الطفولة الوسطى، ويتحول فيها تحولات عديدة أهمها تحوله من فترة الحدس والتوقعات إلى فترة التحليل والتفكير على أنه يبقى مقلداً للكبار تقليداً ملموساً وواقعياً. هذا وإن الفكرة المركزية في تحول ذكائه تأتي من أن الفكرة لديه تصبح مترابطة ومتماسكة وتتجاوز النظرة البسيطة فيأخذ المبادرات ويمارس مواقف يعتقد أنها صحيحة ومنطقية وحقيقية[١]، ومن ثم نصل ذكاء الحر إلى التأكيد على أن نتائج هذه الدراسة تدحض التصور القائل بأن الطفل في هذه المرحلة ينغمس انغماساً كبيراً في عالم التخيلات، وهذا يكفي مثلاً للبرهنة على "أن المضامين المطروحة هي مضامين محكومة بتصورات مرتجلة وعشوائية ونجاحها مرهون بالصدفة"[٢].

إذاً، لماذا يلجأ المؤلفون بكثرة إلى هذا النوع؟ ربما نحصل على الجواب في تفريغ أكبر للأنواع القصصية إذ نجد أن النوع الخرافي المنقول يشكل ٢٩ قصة إضافة إلى ٤ قصص من النوع الخيالي الحديث غير المؤلف محلياً بالإضافة أيضاً إلى قصص خرافية او شعبية فيبلغ المجموع ٤٢ قصة من أصل ٦٧ أي ما توازي نسبته ثلثي عدد قصص النوع الخيالي تقريباً. فهل سهولة النقل هي السبب في الإكثار من هذا النوع؟ هذا ما نعتقده.

٣. قصص الحيوان:

تحتل قصص الحيوان حيزاً واسعاً من التأليف القصصي للأطفال. ويستجيب القائمون على التأليف والنشر للميل الملاحظ والمؤكد لدى الأطفال لقراءة قصص

(١) راجع **البحوث**، العدد الثاني ١٩٧٩، ص ١١، في الحر، مرجع مذكور، ص ١٤٦.
(٢) المرجع نفسه، ص ١٤٦.

الحيـوان. فالحيوانـات أقـرب إلى نفس الطفل... وحكايات الأطفال وقصصهم تمس الأحاسيس الطفولية المباشرة، ومن خلالها يفهم الطفل الحيوان ويشاركه سلوكه وحياته مشاركة وجدانية، هذه المشاركة الوجدانية تتكون عند الطفل الصغير وتتركز في صورة الحيوان ويعبّر عنها بدهشة وفرح، كما أن "الدراسات التي أجريت لتحديد الكتب المفضلة عند الأطفال، أثبتت ان قصص الحيوانات اكثرها رواجاً وأشدّها حباً بين الصغار. وقد تبين أن الأطفال جميعهم صغاراً وكباراً يحبون القصص التي تدور حول الحيوانات متوحشة كانت أو مستأنسة، وأن نصف أسئلة الأطفال تدور حول الحيوانات والطبيعة..."[1]، ويفسر البعض هذا الواقع بكون الحيوانات أصغر حجماً من الراشدين من بني الإنسان، وثمة شواهد نفسية تدل على قرب ميوله من نفس الطفل ويظهر ذلك من ظهور الحيوانات في أحلام الأطفال وفي مخاوفهم كما تعتبر الحيوانات على المستوى الشعوري أصدقاء للأطفال.

إن الشيء المثير في قصص الحيوان هو ملاءمتها لجميع المراحل العمرية للأطفال وقدرتها على التعبير عن مختلف الموضوعات الحياتية من خلال التجسيدات المختلفة التي يأخذها الحيوان. ويصنف الباحثون ثلاثة أنواع من قصص الحيوان[2]:

- القصص التي تقوم فيها الحيوانات بما يقوم به الأطفال والكبار من أعمال تفسر لهم جوانب من الحكاية، بهدف أن يتعوّدوا آداب السلوك التي تفيدهم في الحياة...

(1) الحديدي، علي؛ المرجع المذكور، ص ٢٠٦.
(2) قناوي، هدى؛ المرجع المذكور، ص.ص ١٦٦- ١٦٧.

- القصص التي تقوم فيها الحيوانات بأعمالها الحقيقية في البيئة (كقيام الكلب مثلاً بالحراسة) وبذلك يتعلم الطفل كثيراً من طبائع الحيوانات والطيور، وأعمالها التي لا يستغني الطفل عن معرفتها في حياته، ويلم بفوائد الحيوانات ومنافعها للإنسان مثلاً.
- القصص التي تجري على لسان الحيوانات والطيور، يكون ظاهرها التسلية وباطنها الحكمة أو النقد السياسي أو الاجتماعي، وفيه تقوم الحيوانات بدور الإنسان مبرزة بعض الطرق والأساليب لحل مشكلاته في الحياة بطريقة غير مباشرة، كما تعرض بعض الطرق لتجنب الأخطاء التي قد يقع فيها، وتجسد له كيفية إدراك الفضائل والحكم ليهتدي بها في حياته.

انطلاقاً من هذه الأنواع، قمنا بتصنيف قصص الحيوانات التي وردت في العينة فجاءت كالآتي:

- قصص الأدوار الإنسانية	١٦
- قصص الأدوار الحقيقية	١٠
- قصص الأدوار الرمزية	٨
المجموع:	٣٤

إن توزيع الأدوار وفقاً للترتيب أعلاه، يبين أن الغرض التوجيهي يطغى أيضاً على هموم واضعي قصص الحيوان من خلال انسنة هذه الحيوانات وجعلها موضوعات مناسبة لتماهيات الطفل، في حين أن الهدف التعليمي (التعرف على الحيوانات) يأتي في المرتبة الثانية. أما الأدوار الرمزية فتأتي في المرحلة الأخيرة، ربما لصعوبة تأليفها أو لاعتبارها تتجاوز مقدرة المجموع الأكبر من الأطفال.

لننظر في طبيعة الموضوعات المطروحة في الأنواع الثلاثة:

قصص الحيوان ذات الأدوار الإنسانية:

لدينا في العينة القصص الآتية:

الدب الأنيق: يلتفت لما يقوله الآخرون عن أناقته ويصدق أقوالهم.

الهر الذكي: (قصتان) هر ذكي وصديق وفي.

عين القمر: (قصتان) الفيل الزوج يحاول أن يخلص عائلته من العطش، أو الأرنبة الذكية تطرد الأفيل من أرض جماعتها.

الأرانب الثلاثة: أصدقاء.

مغامرات فويرة: فويرة ست بيت يسرق لها الفأر طعامها فتقاضيه.

الثعلب واللقلق: أصدقاء.

داك الفرخ المغامر: فرخ فضولي يترك منزل اسرته.

دبدوب الصياد: صديقان.

الصوص كوكو: فرخ عنيد.

الحمار الفيلسوف: صديقان.

الفأرة المتعجرفة: فأرة شابة مغرورة.

شوشو في المسبح: كلب يعمل ويساعد أمه.

الأخطبوط الصغير: أخطبوط يترك أهله.

ميلاد زيكو: قرد مولود حديثاً يسأل أمه عن العالم.

تبرز الأسرة في قصص الحيوان كموضوع رئيسي (٨ قصص من أصل ١٦) فالشخصيات ذات الأدوار الإنسانية للحيوانات تعمل في إطار أسري منتظم وحامي، ويشكل الخروج منه مغامرة غير محمودة العواقب.

الشيء اللافت أيضاً في قصص الحيوان ذات الأدوار الإنسانية، إن الصداقة تبرز كموضوع هام (٥ قصص).

وتظهر الجماعة أو التضامن مع الجماعة في قصتين، في حين تشذ قصة عن السرب فتفلت الدب الأنيق من إطار الأسرة أو الجماعة، وتتركه فرداً يعتني بفردانيته (الأناقة) المتميزة عن الآخرين، غير أن الجماعة هنا أيضاً لا تغيب فتبقى له بالمرصاد منتقدة خائفة من أن يكسر قواعدها.

قصص الحيوان: الأدوار الحقيقية:

لدينا في العينة عشر قصص. أما أبطالها فهم: توم وجيري، ميكي والقطة بسبسة. ويذكر أن "هذه الشخصيات لحيوانات ولع الأطفال بها وشاعت في العالم بكثرة عن طريق الكتب والمجلات والسينما والتلفزيون... وكمثل على ذلك قصص "والت ديزني" التي تقوم الحيوانات فيها بكثير من الأدوار..."[1]، أما الحيوانات الأخرى فهي: قنفذ، نمر، غراب، دب، حمار، بلبل، والأدوار التي تقوم بها تتعلق بموضوعات: العمل، الشيطنة، الوفاء، الخداع، الصداقة، نكران الجميل...

قصص الحيوان: الأدوار الرمزية:

أبو الحنّ الهدّار: بطل مدّعي (رمز سياسي مبطن).

---

(1) قناوي، مرجع مذكور، ص ١٦٦.

الثعلب ملكاً للغابة: حلفاء وخصوم ووطن.

عودة العصافير: عدم الخضوع للظلم والتمرد بالغناء.

البطة القبيحة: الوطن هو حيث الأناس يشبهوننا وفيه نجد السعادة.

حكمة أسد: خصام الأقرباء يؤدي إلى انتصار الغرباء.

ملك عصافير الدوري: التمرد على الطغيان بالاتحاد.

ثعلوب بائع النصائح: عدم تصديق نصائح المحتالين.

الذئب والثعلب: الطبع يغلب التطبع.

لدينا أربع قصص تعالج موضوع الدفاع عن الوطن ضد المتسلطين والمحتلين أو ضد العدو الخارجي المغتصب للسيادة، وتتجسد المقاومة من خلال التحالف فيما بين أبناء الوطن ضد الغريب/ العدو مهما بانت نواياه صادقة، فهو حتماً يعمل على تفتيت وحدة الجماعة والقضاء عليها.

تستوقفنا في هذا المجال قصة "عودة العصافير" وفيها يصوّر الغناء كسلاح العصافير ضد الظلم، والغناء هنا يرمز إلى اطلاق الصوت والتعبير عن الذات والمعارضة، كما قد يكون تعبيراً عن إطلاق حرية الفكر وحرية الجسد أيضاً ضد من يبتغي أسره[1]، إنه دعوة للحياة وللتمتع بها (الصوت الجميل)... "كان سوسو يغرّد، ويرسل نظراته إلى البعيد... وفي البعيد تخضر أيكة، وتنبسط سهول خضراء، وتشمخ جبال عالية. في البعيد، تبدو الأشجار خضراء ملتفة، لكنه سرعان ما يتذكر وصية والده العصفور الكبير.. فتنساب أغاريد حزينة، ويظلّ يتأمل الجبل والأيكة والسهول، ويحلم بالطيران إليها..." ولم يكن المكان الذي يحلم بالذهاب إليه سوى أرض أجداده التي طردهم منها النسر بمساعدة الأفعى السوداء واستولى عليها

(1) يذكر الغناء هنا بغناء بطل فيلم "المصير" ليوسف شاهين بوجه قوى الظلام والأصولية.

ناصباً حولها شباكه. خرج العصفور سوسو وفي رأسه فكرة واحدة أن يجتاز شباك ذلك الواقف عند الحدود.... راح يقفز من غصن إلى غصن، وهو يغرد ناشراً حكايته في كل ناح...

"بقي العصفور الفتي يجوب الغابة، يحلّق في أجوائها ويغرد.. يغرد غناء، غناء يرى ويحكي... وبدأت تصغي له آذان وتحنو عليه عيون. وراح الغراب الأسود يطارده. ولكن شباكه العتيقة بدت عاجزة... لم تستطع النيل من الأجنحة المحلقة في الأعالي... عرف العصفور دروب الغابة ومسالكها، التقى بعصافيرها... حكى لها وحكت له، وعرف الجميع حكاية الأفعى والغراب والنسر. كان يرى ويقول. وكانت الغابة تفتح لبها لأغاريد طال شوقها إليها. وغدا الجميع يحكون عن يوم نصر لا شك قادم". كان النسر يطير ويهاجم العصافير الضعيفة ويأكلها. ولكن بعد أن صارت تسمع غناء العصفور سوسو وترى تحليقه، أخذت هي أيضاً تغني وصارت أجنحتها قوية تحملها على الطيران بعيداً. وما عاد بمقدور النسر اللحاق بها والتهامها. لقد أفلت العصفور سوسو من الغربان حراس الشباك. صار "النسر الغاضب يحوم ويحوم. ولكنه كان يعود خائباً. يبحث عن العصفور الفتي بعينين فيهما شر وشرر. لكن العصفور كان ماهراً. يختفي عن كل عين، ويبقى صوته يتردد في كل ناح"، ثم صارت الطيور سرباً واحداً... فتحلّقت حول العصفور سوسو وطارت وكان في منقار كل منها شعلة متوهجة... رمت الطيور الشعل في كوم الريش... أطل النسر. كان رأسه يلتهب وجناحاه يحترقان... وصارت الطيور تغرد....".

إنها قصة ذات مضمون سياسي جلي. تطرح قضية الاحتلال والمقاومة المتمثلة هنا بالغناء. ويلعب العصفور دور القائد الذي يقود بغنائه (أو بخطابه) الجماهير خلفه. وعلى الرغم من الصياغة الأنيقة للقصة إلا أنها لا تخرج عن الصورة

التقليدية العامة للفعل السياسي. بطل يطل من الأعلى وجماهير تتحلق حوله وتتبعه مأخوذة بسحره لتحرق العدو الغاشم.

ومن بين القصص السياسية المبطنة تبرز كذلك قصة حسن عبد الله "أبو الحن الهدار" التي تحاول أن تكسر بعض الصور النمطية الجاهزة عن "البطل"، فيقدمه على أنه صورة قد تكون باطلة الأساس وقائمة على الوهم والإدعاء. وفيها تلتقي مصالح فرقاء عدة على بروز "البطل" الذي هو في الحقيقة ليس أكثر من مخادع، مدع وكاذب. إنها دعوة للقارئ الصغير لعدم تصديق الظاهر من الأمور، والتفتيش عما يكمن خلفها، فكثير من الشخصيات التي تدّعي البطولة هي أشبه بذلك البطل "أبو الحن" الذي يفقد ذيله بسبب انطباق الفخ عليه ويطير خوفاً من الصياد. يلقى أبو الحن السخرية من رفاقه وزوجته لأنه بلا ذيل، فيهرب من عالم العصافير إلى عالم السلاحف والضفادع وديوك الماء، زاعماً أنه خسر ذيله في معركة حامية بينه وبين الدواري. تصدق الحيوانات قصته وتأخذ برواياتها لكل من تصادفه. ويتحول أبو الحن إلى بطل. ويحدث ما لم يكن في الحسبان، فقد راحت بعض أبي الحنات الطائشة، تقلد أبا الحن "البطل" فتنزع ريش أذيالها، وتهاجم الدواري كي تنال المجد والشهرة! وكانت تعود بعد كل هجوم، منتوفة الريش، مملوءة بالجراح!! وكادت أن تقع حرب عالمية ما بين أبي الحنات والدواري لولا أن أبا الحن "البطل" تدخل بسرعة... فغادر عليقه ومضى إلى الحقل، وحكى لجميع العصافير قصته الحقيقية مع الصياد الصغير... توقفت الحرب، وعمّ السلام الحقل... لكن بعض الحنات ظلت تعتبر أبا الحن بطلاً وبقيت تروي أخبار مغامراته من حقل إلى حقل... ومن سنة إلى سنة.

تتضمن هذه القصة معاني عديدة، تقابل معاني القصة السابقة. فبدلاً من ذلك البطل الساحر بغنائه والذي لا شك ببطولته وتلتحق به الجماهير بحدسها،

تطلب القصة الحالية من القراء الصغار أخذ جانب الحيطة و الحذر والتدقيق أي تشغيل العقل قبل تصديق من يدّعي البطولة، وتفحص خطابه ومراميه، فالعديد ممن نتصور أنهم أبطال هم مزيفون.

ومع أن القصة تفترض ضمناً أن الذيل (وهو رمز ذكوري) هو دالّ على البطولة، أي أنها تستبطن موقفاً ذكورياً مثمّناً، إلاّ أن ما يميزها هو دعوتها عدم الانجرار مع "الجماهير" التي قد تخطئ، وتعطينا القصة الدليل على ذلك، فحتى بعدما انقشعت الحقيقة بقي هناك من يعتبر أبا الحن بطلاً حقيقياً.

ويمكن أيضاً الإشارة إلى الدلال الرمزية لتسمية البطل بالأب، فالآباء قد لا يصلحون دوماً للاقتداء.

وثمة قصتان تخرجان عن الإطار السياسي إلى الاجتماعي، في ثعلوب "بائع النصائح" دعوة إلى عدم تصديق المحتالين (البصّارين أو الدجّالين) لأنها مجلبة للمصاعب، وفي قصة الذئب والثعلب (من قصص لافونتين الشهيرة) يحاول الذئب تعلم الافتراس من الثعلب ولكنه ما أن يسمع صوت الديك حتى ينسى ما تعلمه ويعود إلى المزرعة.

٣- القصص الواقعية:

في الواقع من الصعب تمييز القصص الواقعية من غيرها. ذلك أن هذه القصص تحتوي هي أيضاً في العديد منها على عناصر خيالية. ولكننا وضعنا ضمن هذه الفئة القصص التي أبطالها أناس حقيقيون وفي زمن ومكان يمكن تعيينهما.

وتحصّل لدينا في العينة ٢٥ قصة توزعت من حيث التأليف كالآتي:

ترجمة أو اقتباس	٥
قصص مصورة للصغار	٤
تأليف محلي	١٦
المجموع	**٢٥**

أما القصص المحلية فتوزعت موضوعاتها على النحو الآتي:

قصص عائلية	٧
رحلات في الطبيعة	٢
حب وتأمل جمال الطبيعة	٣
مواهب (رسم، موسيقى)	٢
قصص فتيان ناجحين	٢
المجموع	١٦

ومن الملاحظ أن معظم قصص العينة قد سادها الهمّ التوجيهي المتعلق بشؤون آداب السلوك/ الطموح وتجاوز الفقر/عاقبة الغرور/ حب الكتاب. ومنها ما تعلق بموضوعات عامة كالصيد أو حب الطيور. وتبدو الأسرة (أهل وأقارب) هي الإطار المفضل لمثل هذه القصص.

وإن نمّت هذه القصص الواقعية عن شيء فهو محدودية هذا الواقع وفقر عناصره. هذا مع العلم بأن العديد من القصص يدور حول فتيان تخطوا العاشرة من عمرهم، وكان يمكن أن تكون مغامراتهم على تنوع أكبر. وتبدو هذه القصص وكأنها كتبت من خارج الزمن الحالي، فهي تصلح لكل زمن، بسبب عمومية خطابها وأخلاقياتها.

على أي حال تبلغ نسبة القصص الواقعية المحلية حوالي ١٠٪ من مجموع القصص الواردة في العينة. وهي نسبة ضئيلة تظهر صعوبة التأليف في مثل هذا

النوع. ونعتقد أنه مؤشر قوي على الضعف الذي اتسمت به الكتابة للأطفال في التجربة اللبنانية عموماً. ولكن، ولحسن الحظ، فإن التأليف المحلي الواقعي اليوم آخذ بالتزايد دليلاً على زيادة الوعي والاهتمام وتراكم الخبرة بهذا المجال.

٤- القصص الدينية:

لدينا في العينة ١٢ قصة من النوع الديني أي ما نسبته ٨٪ من مجموع قصص العينة. ولا تخرج الموضوعات التي تعالجها عن المتوقع والمألوف من تمجيد الأخلاق والفضيلة ومحبة الله. وأغلبيتها، باستثناء قصة واحدة (تأليف رفيقة أحمد عباس) كتبت من قبل مؤلفين ذكور.

وتنقسم ما بين نوعين: قصص دينية اسلامية وعددها تسعة، وقصص دينية مسيحية وعددها ثلاثة. وتردنا هذه الملاحظة إلى ما كنا قد أشرنا إليه في تطور أدب الأطفال من حيث أن السوق العربية والنشر الديني الموجه إليها كانا عاملين أساسيين في زيادة التأليف القصصي للأطفال، ويصبح مفهوماً بالتالي هذا التفاوت العددي بين النوعين.

- القصص الدينية الإسلامية:

يبلغ عدد هذه القصص تسعة وتدور موضوعاتها في الغالب حول موضوع الظلم والعدل. وهي تنقسم إلى نوعين: قصص مؤلفة بالاستناد إلى أخلاقيات عامة يؤسسها المؤلفون على التراث الإسلامي، وقصص مستوحاة مباشرة من القرآن الكريم والسيرة النبوية.

أما القصص الدينية العامة فنلخص مضمونها فيما يلي:

- **الآذان**: وفيها يقوم المؤذن بإنقاذ امرأة مظلومة يطلب الحاكم الظالم ومغتصب النساء من جنوده جلبها له.

- **الكلمة الطيبة**: وبطلتها امرأة متدينة تقوم بمعالجة ذئب جريح ومخاطبته بكلمة طيبة فيرد لها الجميل.

- **البريء**: و فيها أن بريئاً فقيراً يسجن ظلماً مع تسعة لصوص في عهد هارون الرشيد. ويجد اللصوص من يشفع لهم ويدفع عنهم فدية فيطلق سراحهم، أما البريء فيرسل رسالة إلى الله يطلب فيها شفاعته. فيحلم هارون الرشيد في نومه بالرسالة ويستطلع الأمر ويطلب التعويض عن البريء.

- **حق الله**: وموضوعها امرأة من عشيرة بني مخزون تسرق ويكون عقابها قطع يدها. توسّط جماعة بني مخزوم أسامة بن زيد لدى الرسول (ص) لعلمها بأنه مقرب منه، إلاّ أن الرسول يغضب ويرفض إذ لا شفاعة في حدّ من حدود الله.

أما القصص الدينية المباشرة، فنلخصها بما يلي:

- **وداع الملائكة**: بطلها سعد بن معاذ الذي دخل في الاسلام وأخذ يساعد في الدعوة إلى دين الله إلى جانب الرسول... ثم يشارك في "غزوة الأحزاب" ويجرح فيها جرحاً بليغاً. بعد أن انتصر المسلمون في هذه الغزوة، طلب بنو قريظة المحاصرون وساطة سعد بن معاذ بينهم وبين المسلمين. حضر سعد الجريح فطلب منه الرسول أن يحكم فيهم فحكم بقتل رجالهم وسبي ذريتهم وتقسيم أموالهم، ثم مات بعد أن شفي صدره من بني قريظة ومشت الملائكة في جنازته.

- **قصص عن الملائكة**: قصة عمران الرجل المؤمن الذي يتزوج من امرأة صالحة مؤمنة اسمها حنّة بنت فاقوذ، فتدعو الله أن يرزقها بطفل فيستجيب لها وتنجب مريماً. مات عمران قبل مولد مريم فرباها زكريا عليه السلام وكان عجوزاً ضعيفاً، وكانت زوجته وهي خالة مريم عجوزاً مثله. وتمنى زكريا أن يرزق بوليد فاستجاب الله له وأرزقه بغلام أسماه يحيى أصبح نبياً من الصالحين.

- **واقعة الفيل**: وقعت في اليوم الذي ولد فيه الرسول (ص)، وقد هاجم الأحباش بقيادة أبرهة الأشرم الكعبة الشريفة يريدون هدمها وإجبار الناس على زيارة كنيستهم. ذهب عبد المطلب إلى أبرهة وطلب إليه أن يرد إليه إبله، فغضب منه أبرهة وقال له: جئت أحاربكم بجيش عظيم وأنت لا تطلب سوى إرجاع إبلك فأجابه عبد المطلب: أنا رب الإبل أرعاها وأحميها وأما البيت الذي تنوي هدمه فله رب يحميه. في أثناء الهجوم تحدث معجزة حيث غطت طير أبابيل السماء وأخذت ترمي حجارة من سجيل وهزم جيش أبرهة هزيمة ساحقة.

- **قصة الناقة**: قصة قوم ثمود الذين عبدوا الأصنام ولم يستجيبوا للنبي صالح الذي دعاهم لعبادة الله على الرغم من إظهاره لهم قدرة الله على اجتراح المعجزات ومنها خروج ناقة من جبل من الصخر تحمل في بطنها وليداً، أخذت تسقيهم لبناً دون أن ينفذ، فأمر ملوك قوم ثمود بقتل الناقة ووليدها. فأنزل الله عذابه بهم وأرسل عليهم الملائكة ودمرت البلاد على من فيها وكانت نهاية قوم ثمود.

- **قصص من السيرة النبوية**: وهي مجموعة من ١٢ قصة، تتصدر كل واحد منها آية قرآنية مع تفسير لها ثم ترد القصة الشارحة. وتتميز هذه المجموعة

القصصية بكونها تعتمد الأسلوب القصصي المشوق، فتجعل الحيوانات تروي مواقف عظيمة في حياة الرسول، منها مثلاً قصة حليمة السعدية التي تروى على لسان حمار كانت تركبه سيدته حليمة وهي مرضعة فقيرة تعتاش من إرضاع الأطفال. ولما أخذت محمداً لترضعه عم الخير والبركة في حياتها، إلى أن يأتي ملاكان فيغسلان قلبه ويطهّرانه إعداداً له لحمل رسالة الإسلام.

بشكل عام، يلاحظ في القصص الدينية الإسلامية الواردة في العينة أنه من النادر وجود أطفال في القصص، وجميع الذين يقومون بأفعال في القصة هم بالغون. وينقسم هؤلاء ما بين مؤمنين وهم متنوعون فقراء وأغنياء ونساء ورجل، وغير مؤمنين وهم على العموم إما أغنياء طغاة أو حكام أو شعوب من الكفار.

ويرد العقاب كموضوع رئيسي في العديد من هذه القصص، وهو عقاب قاسي رهيب يهدف إلى ردع الكفار والقضاء على كل أثر لهم. وتمتليء بجوّ من الرهبة والخوف، وتنقل للأطفال تعليماً يقوم على العقاب والترهيب. وقلّما نجد موقفاً يبعث على البهجة أو السرور، باستثناء مجموعة "قصص من السيرة النبوية" التي تمتاز بجوّ من الإلفة والمحبة والتسامح والتعلم بالقدوة الصالحة.

- **القصص الدينية المسيحية:**

لدينا ثلاث قصص نلخص موضوعاتها كالآتي:

- **حذاء أحمر للميلاد** (مقتبسة): تدور حول المعنى الحقيقي للميلاد. وهي قصة ذات إخراج جيد ورسوم جميلة تجري أحداثها في قرية فورنسدورف التي كان سكانها يستعدون لاستقبال الميلاد. أما أبطالها فإبنة مدللة و إبنة فقيرة إضافة إلى صانع الأحذية اللذي يأتي إليه ملاك في نومه، ويخبره أنه سيحظى بهدية من الله. ويعرف الجميع أن الهدية الحقيقية هي يسوع

المسيح. ويقدم صانع الأحذية حذاء أحمر جميلاً للفتاة الفقيرة، كما أن الفتاة المدللة الطماعة تهتدي وتعطيها هديتها.

- **قصة الأخوين:** وهي قصة من الكتاب المقدس تظهر ان الله متأهب أبداً للصفح عمن يتوبون عن عصيانه. وتدور حول أخوين يقتسمان ميراث والدهما في الحقول. يبقى الأكبر يعمل ويكد في الأرض. أما الأصغر فيبيع أملاكه ويصرف أمواله في اللهو والمجون، إلى أن يصبح فقيراً فيعود نادماً، فيستقبله والده ويرحب بعودته.
- **الدجاجة التائهة:** في زمن المجاعة، كان نزيه وهو رجل مؤمن حزين لأنه لا يستطيع الحصول على خبز ليطعم أولاده وزوجته. فيبدأ يشك بوجود الخالق وتدبيره وعنايته. ثم يجد ابنه دجاجة تائهة لم يعرف لها صاحب. وصارت الدجاجة تبيض لهم كل يوم بيضة فيشترون بثمنها خبزاً. ثم تلد الدجاجة عشرين صوصاً تكبر وتبيض هي أيضاً.

وبشكل عام، فإن هذه القصص تبتعد عن فكرة العقاب وتقترب من فكرة التسامح والغفران. يتواجه فيها الأطفال بكثرة ويقومون بالدور الأهم فيها. ويبدو الجو الأسري مهيمناً، وتدعو إلى المحبة بين أفراد الأسرة والجماعة الدينية، والتعليم فيها يتم من خلال الإيمان بمحبة الله ويقوم على أوالية الترغيب وليس الترهيب.

٥- القصص التاريخية:

أما فيما يتعلق بالقصص التاريخية، فلقد توزّعت كالآتي:

قصص من التاريخ العالمي	١
قصص من التاريخ القديم	٤
قصص من تاريخ العرب	٢
قصص من تاريخ لبنان	١
المجموع	٨

إن القصص التاريخية من شأنها أن "تنمي الشعور بالجنس والقومية التي ينتمي إليها القارئ، وتقوي الإحساس بالقرابة والاشتراك في الدم. وهذه الخاصية هي التي تجعل القصص التاريخية واسطة في تربية الشعور القومي والانتماء والكرامة الوطنية عند الأطفال[1]، والقصة التاريخية قادرة على نقل المعرفة التاريخية للأطفال، كما أنها أقدر أنواع الأدب على توليد الاتجاهات المرغوب فيها لديهم، وترسيخ القيم المعنوية، وذلك عن طريق استثارتهم ومشاركتهم العاطفية لنماذج من السلوك الإنساني التي تقوم بتقديمها للمواقف الإنسانية التي تصورها[2]".

أما ما أطلقنا عليه تسمية التاريخي فهو في الواقع أقرب إلى الخيالي. فالمؤلفون لا يستندون إلى وقائع تاريخية محددة بل يقومون بترتيب معلومات متناثرة حول حدث أو شخصية ويقدمونها بشكل يقبل عليه الأولاد.

والقصص التي اطلقنا عليها تجاوزاً هذه التسمية هي الآتية:

- **دمعة الأمير (قصة علي فخري الدين الذي قضى في مواجهة العثمانيين).**
- **الإسكندر على أبواب الفردوس.**
- **ناكر الجميل (حول عهد الملك فيليب والد الإسكندر).**
- **جبار قرطاجة.**
- **ملك بابل المهيب.**
- **ابن طفيل.**
- **عقبة بن نافع.**
- **نابليون بونابرت.**

(1) الحديدي، مرجع مذكور، ص ٢٧٤.
(2) أنظر الهيتي، هادي نعمان؛ مرجع مذكور.

وفي نظرة سريعة إلى القصص التاريخية في العينة، نلحظ عدم اعتناء المؤلفين أو دور النشر بهذ النوع القصصي الهام من حيث ضآلة عدد المنشور منه أو من حيث عدم تخصيص التاريخ اللبناني بقصص وافية.

٦- قصص خيال علمي:

قصص خيال علمي محلي	–
قصص خيال علمي غير محلي	٣
المجموع	٣

لا تستحوذ قصص الخيال العلمي إلا على حوالي ٢٪ من مجموع القصص الواردة في العينة، وهي تدل على عدم اعتناء المؤلفين بهذا النوع أو عدم القدرة على ذلك. ذلك أن "قصص الخيال العلمي هو الوليد الشرعي لهذا العصر التكنولوجي المتطور... وهو يترجم استجابة الإنسان و تقدمه العلمي والتكنولوجي"[1]. وربما بسبب ضعف السلوك العلمي، تفكيراً وعملاً، فإن من الصعوبة بمكان إنتاج مثل هذا النوع: من هنا يجد الباحثون: "أن أدب هذا النوع محدود الانتشار لأنه محدود الإبداع في أدبنا العربي"[2]، ولكن، مثلما يتساءل التلاوي: "لماذا ندر هذا النوع في أدبنا العربي الحديث والمعاصر على الرغم من الاتصال الوثيق بأوروبا و بمنتوجها القصصي والنقدي؟"[3]، وتزداد أهمية هذا السؤال خصوصاً وأن المؤلف نفسه يؤكد على وجود جذور عربية لهذا النوع القصصي في الكتب الدينية والكتب التراثية والمصادر الشعبية والأسطورية[4]. وثمة من يعتبر "أن قصة الملك عجيب وهي من قصص ألف ليلة وليلة هي من أولى قصص الخيال العلمي، إذ أن بها

(1) التلاوي، محمد نجيب؛ **قصص الخيال العلمي في الأدب العربي**، بيروت،دار المتنبي، ١٩٩٠، ص.ص ٢١-٢٢.
(2) المرجع نفسه، ص ٢٥.
(3) المرجع نفسه، ص٢٩.
(4) المرجع نفسه، ص ٤٤.

جبلاً مغناطيسياً يجتذب حديد السفن ليغرقها"[١]. ولكن هذا الاعتبار لا يلقى موافقة عامة إذ هناك من يرى "أن الخيل في الكتب القديمة– ومن بينها ألف ليلة وليلة– ليس خيالاً علمياً يعود إلى أسباب يكتشفها عقل الإنسان. إنه خيل يأتي نتيجة أشياء خارجية،تشبه المعجزة أو الكرامة، التي تفوق العادة، وتخرق الطبيعة، وتخرج عن القدرات البشرية. بينما الخيل في القصص العلمية الحديثة، يستنفر قوى الإنسان، ويحفزه نحو المستقبل، إنه يتحدث عن إمكانية وليس عن استحالة، وفرق بين أن تقوم الجن بالتفكير والإنجاز نيابة عن الإنسان، وبين أن يقوم الإنسان بتحقيق ذلك بنفسه، أو على الأقل يأمل في تحقيق ذلك بنفسه"[٢].

ومن الأسباب الرئيسية لضعف التخيل العلمي هو "أن تصور الزمن في قصص الخيل العلمي، يختلف عند العربي عنه عند الأوروبي. إن العربي غالباً ما ينظر إلى الوراء، وآلة الزمن عنده تتجه نحو الماضي، والذاكرة الوراثية عنده تلعب دوراً كبيراً، بينما الأوروبي ينظر نحو الأمام، ويبشر بمدينة المستقبل"[٣]. ومن الأسباب الجوهرية لهذا الضعف هو سيطرة الشعور الديني، وصعوبة تقبل تحدي الإنسان لقوى الطبيعة حتى النهاية.

على أي حال، فإن قصص الخيل العلمي الثلاثة في عينتنا هي:

- مغامرة في الفضاء، إعداد سميرة أبو سيف، مكتبة لبنان.
- زامبو في كوكب هانيوس، تأليف محمد عبد الحميد الطرزي–دار النفائس.
- كهنة معبد الأسرار– تأليف مجدي صابر– دار البحار.

(١) يوسف عبد التواب؛ **عن أدب الطفل**؛ القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٥.
(٢) ابراهيم، عبد الحميد؛ تقديم في: التلاوي، مرجع مذكور، ص ١٠.
(٣) المرجع نفسه، ص ١٣.

وإذا كانت القصتان الأخيرتان من نوع الخيل العلمي تحديداً، فإن الأولى، وهي مترجمة، تبدو على حدود هذا النوع ولا تخترقه. فهي تتحدث عن عالم يصنع مظلة يمكنها الطيران عالياً حتى الوصول إلى الكواكب. يقوم برحلة ويتعرف إلى كائنات فضائية ويعود إلى الأرض دون أن يعلم أحد بذلك. والعلم لا يستخدم فيها سوى من أجل المتعة والتسلية وليس أكثر.

أما القصة الثانية، فهي زامبو في كوكب هانيوس، وهي واحدة من سلسلة "زامبو" التي يذكر في التقديم الوارد على خلف القصة أن القائمين بها هم خياليون حالمون: "سنطوف مع زامبو في بعض أرجاء الكون، ونطلع على بعض أسرار خلق الله، بقدر ما يسمح به خيال مؤلف حالم، فعسى أن يصبح الحلم يوماً ما حقيقة. وما أوتيتم من العلم إلاّ قليلاً". وتبرز بوضوح الخلفية الدينية للقصة.

والمفاجئ في هذه القصة أنها ومع أنها تأليف خاص، إلا أن الأسماء المستخدمة فيها هي أجنبية (الكابتن ريد ومساعده فورد). وهي قصة مجموعة من رواد الفضاء تضل الطريق فتصل إلى كوكب تعيش عليه كائنات فضائية ذكية جداً هي نفسها التي كانت تنزل من حين لآخر إلى الأرض، وكانت تنقل الكثير مما تشاهده إلى كوكبها. أما ما يفترض أنه مختلف بشكل خاص فهو قدرة الملكة على تصغير الكائنات والجيوش حتى درجة كبيرة ووضعها في صناديق تحملها معها.

القصة الثالثة هي "كهنة معبد الأسرار" بطلها مينا الشاب القوي الذي يكتشف كهفاً فيه عبيد وكهنة لديهم شراب الخلود وكليوباترا وصناديق زجاجية فيها أشخاص لم يعرف إن كانوا أمواتاً أم أحياءً وبينهم أبويه. يخلص مينا أبويه، ويسد باب المعبد. وهكذا لن تستطيع كليوباترا أن تحصل على شرابها السحري وستموت.

إنها قصة مأخوذة من جوّ الفراعنة، وهي قصة خيالية في الواقع وليس فيها من العلم سوى الدواء الذي يأخذه الكهنة من حليب الأبقار وهو سرّي الصنعة.

٣ـ عالم القصص:

التركيب البنيوي للعينة:

لننظر الآن في تركيب العينة البنيوي أي من حيث العناصر التي تتألف منها وماهية تشابكاتها وتوازناتها الداخلية، والتوجهات التي تتسم بها مجموعة القصص. فإذا كنا في فقرة التركيب المورفولوجي للعينة قد ألقينا نظرة خارجية على العينة، وتوصلنا إلى ملاحظة عدد من السمات، فإننا في هذا الجانب سوف نلقي نظرة داخلية إلى العينة لنرى مدى تطابق التركيب الداخلي مع المظهر الخارجي للعينة.

لقد عمدنا في تحليلنا القصص إلى استخلاص ما أسميناه إحداثيات القصص، وهي أربعة:

- **الزمان:** زمان القصة.
- **المكان:** مكان القصة.
- **الموضوع:** الفكرة الرئيسة في كل قصة.
- **السياق الاجتماعي:** أو شبكة القوى الاجتماعية التي تتهيأ في القصة.

وسنفصل كلاً من هذه الإحداثيات على حدا:

الزمان:

تنهل أغلبية القصص أحداثها من الزمان السحيق، القديم، السالف، أو من الماضي الغابر غير المحدد. أما القصص التي تحدد زمانها من قبيل ذكر أنها جرت البارحة مثلاً، أو سنة كذا، أو في فصل الشتاء أو الربيع أو ما شابه فهي قليلة على وجه العموم. ولدينا في العينة ١٣٦ قصة تجري أحداثها في الماضي (أي ٩٠٪) بمقابل ١٣ قصة تجري أحداثها في الحاضر (أي حوالي ٩٪) إضافة إلى قصتين غير محددتي الزمن.

ويتفق المؤلفون في لبنان في اتجاههم هذا مع الاتجاهات السائدة في التأليف للأطفال عموماً. فيستعير المؤلفون أحداثاً من الماضي وهمية أو حقيقية ليسهل التعاطي معها تغييراً أو تحويراً بدون ضغط الواقع عليهم وإفساحاً أمام إسقاطات الطفل للتعبير عن نفسها. فالماضي ساحة الخيل الرئيسية وكأنما المؤلفون يقولون للطفل من خلال قصتهم أن الأمر ليس واقعياً، وليس حقيقياً وبالتالي لا مبرر للخوف أو للتحسب. إنه فيلم سينمائي أو عرض مسرحي أو قصة دمى متحركة، والماضي فيها هو الستارة التي تفتح أمام القارئ الصغير لتعود فتقفل مع انتهاء القصة والعودة إلى الحاضر.

المكان:

أما الأمكنة التي تندرج فيها القصص بحسب ورودها في العينة فهي:

الأمكنة	عدد المرات	أمكنة ذكرت مرة واحدة
بيت|منزل	٣٥	محطة بنزين
غابة	٢٢	الفردوس
جزيرة	١٦	أرض يابسة
قرية	١٢	قبو
بلاد بعيدة	١٢	ضاحية
بلاد عربية	١٢	مدرسة
قصر|مملكة	٨	طبيعة
مدينة	٧	محكمة
لبنان	٤	حي
فضاء	٣	وادي
حديقة	٣	طريق
جبل	٣	–
مزرعة	٢	–
المجموع	١٤٠	١١

تتوافق هذه العينة مع ما كنا قد لاحظناه من ميل المؤلفين نحو القصص الوصفية التوجيهية. فالمنزل يشكل المساحة الأهم لجريان أحداث القصة الرئيسية، حيث يسهل على المؤلف ضبط وضعيات التأليف وتمرير رسالته بسهولة كبيرة على لسان إحدى الشخصيات الأسرية أو في أجوائها. والسهولة تتأتى من كون هذه الشخصيات مألوفة لدى كل من المؤلف والقارئ ولا تستلزم جهداً استقصائياً أو تصورياً من أجل تكوينها.

وتأتي الغابة في المرتبة الثانية، وهي تتطابق أيضاً مع الميل القوي نحو قصص الخيال الموروثة. فالمخيلة تربط بسهولة ما بين سندريلا وليلى وبياض الثلج وو... بالغابة، وهو ما اعتمده واضعو قصص العينة، خصوصاً وأنهم قاموا في أحيان كثيرة

بنقل صريح وحرفي لهذا الموروث. وفي هذا الإطار، يمكن أيضاً فهم النسبة الكبيرة أيضاً للأماكن البحرية التي وردت في العينة والتي تشير إلى البطولات السندبادية والمماثلة لها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن العراق استحوذ على نسبة عالية من بين الدول العربية الواردة في العينة (بغداد ثلاث مرات والبصرة مرة والعراق مرة) في حين وردت مرة واحدة كل من سوريا واليمن ومصر والمغرب والمدينة المنوّرة ومكّة المكرمة وايران...

الموضوع:

تعالج قصص العينة الموضوعات التالية:

أخلاقيات عامة(١)	٥١
مغامرات	٢١
تعليمي| توجيهي مباشر	١٤
الإيمان	١٣
الزواج- الحب- الإنجاب	١٠
الطبيعة	٨
المستقبل| الطموح| الحلم	٦
الصداقة	٥
مختلف(٢)	٣٣
المجموع	١٥١

(1) مثل عاقبة الطمع والغرور والتكبر، وأهمية العمل، العدل، الصدق.. إلخ.
(2) الغباء، الأوهام، القرية، الجماعة، العمر، الزعامة، لغز، المعرفة، القوة، الحرية، الحرب، الدلع... إلخ.

إن الهمّ التوجيهي الذي يطغى على بال واضعي القصص يجد تعبيراً قوياً له في الموضوعات التي تستحوذ على قصص الأطفال. فنجد أن الأغلبية الكبرى تتخذ الأخلاق والايمان والنصح التعليمي هدفاً مباشراً لها، بحيث يبدو القارئ الصغير تلميذاً على مقاعد المدرسة أكثر منه فرداً اجتماعياً له كيانه الخاص واعتمالاته الداخلية. بالمقابل، يخفف من هذا الثقل التوجيهي قصص المغامرات، وهي تأتي في المرتبة الثانية بعد القصص الأخلاقية، إضافة إلى قصص الصداقة والتي تتناسب موضوعاتها مع ميول الفئة العمرية ٦-١٢ سنة التي تنل الاهتمام الأكبر في قصص العينة وإن لم يذكر ذلك صراحة.

والملاحظ من قراءة مضامين هذه الموضوعات أن النموذج السائد في القصص هو نموذج البالغ الذي تطلب القصص من الطفل التشبه به. فإذا ما نظرنا في أدوار البطولة نراها تنعقد أكثر لنماذج الراشدين منها لنماذج القراء الصغار مع أنه من المفروض أن هذه القصص تتوجه إليهم. وللتأكيد على ذلك قمنا بتقسيم القصص تبعاً لعمر الأشخاص وجنسهم فتبين لنا ما يلي:

نماذج الأبطال بحسب العمر:

الجنس| العمر	صغار[٢]	يافعين[١]	شباب	بالغون	كهول وعجائز	غير محدد وحيوان	مجموع
ذكر	٤	٢١	٢٣	٣٠	٣	-	٨١
أنثى	٢	٨	١٠	٢	١	-	٢٣
غير محدد	-	-	١	١	١	٤٤	٤٧
المجموع	٦	٢٩	٣٤	٣٣	٥	٤٤	١٥١

(1) نقصد باليافعين أولئك الذين هم في عمر المدرسة الابتدائية أو في عمر ما قبل المراهقة.
(2) نقصد بالصغار أولئك الذين هم في عمر لا يزيد عن الست أو السبع سنين.

لدينا ٧٢ قصة (أي ما يقارب نصف العينة) تتخذ أبطالاً لها من الذين تجاوزوا سن الطفولة مع أن جمهورها هو بأغلبيته الساحقة من هؤلاء. ولما كان البطل في القصة هو مثل يحتذى، فإن على الصغار والحال هذه أن يتماهوا مع هؤلاء الكبار بوصفهم النماذج المطلوبة. أضف إلى ذلك أن البطولة هي من حق الذكور، خصوصاً الأكبر سناً، في أكثر الحالات. أما إذا أنيطت البطولة بالإناث فمن الأفضل أن يكنّ في عمر الشباب.

على أي حال، فإن الأبطال الصغار واليافعين، أي الذين يشبهون جمهورهم ولا يتعدى عددهم الـ ٣٥ طفلاً أي ما يقل عن ربع العينة. ولكن ما هي أفعال هؤلاء الأبطال؟

أفعال الأبطاه الصغار:

- **سوسن:** تبكي، تقضم أظافرها، تحلم، تحفظ جدول الضرب، تقفز.
- **جهاد:** يلبس، يلعب، يصعد السلم، يستحم، يأكل، ينظف أسنانه، يصلي، ينام.
- **هند:** تحب الطبيعة، تزرع، ترتب أحواض النبات، تضع السواد.
- **عادل:** يزور أصدقاءه، يلعب معهم، يبكي، يأخذ الكتاب، يقرأ صفحاته.
- **نودي:** يرحب بأصدقائه، يعمل سائقاً، ينقل الزبائن، يضيّع قبعته، يبكي، يبحث عنها، يجدها.
- يحب العصافير ويتأملها، يتشوق لمعرفة سر تحول البيضة، يعتني بالعصافير، يحلم.

إن العديد من أفعال هؤلاء تبدو أقرب إلى أفعال الكبار (حفظ جدول الضرب، الاستقلالية، العمل...)، ويبدو فعل البكاء هو الدّال الوحيد على عمر الأطفال.

هذه الملاحظة تدفع بنا إلى الاعتقاد بأن المؤلفين إنما يبتعدون عن الخوض في نموذج الصغير لبعدهم عنه وعدم درايتهم وصعوبة التماهي بشخصيته من جهة،

ولرغبتهم بالتوجيه الذي يلف كتاباتهم من جهة أخرى. وفي الحالتين يبدو المؤلفون بعيدين عمّا يفترض بكاتب الأطفال أن يكون عليه من حسّ ليس فقط تربوي وإنما إبداعي أيضاً.

أفعال الأبطال اليافعين:

يبلغ عدد هؤلاء الأبطال ٢٩ بطلاً يافعاً. ولما كان هؤلاء في عمر الحركة والمغامرة، فلا شك بأن الأفعال التي سيقومون بها ستكون كثيرة ومتنوعة. لذلك قمنا باستخراج الأفعال التي قام بها هؤلاء في قصصهم، ثم جمعنا هذه الأفعال في فئات فحصلنا على القائمة التالية:

نوع الأفعال	الأفعال	المجموع
أفعال تحول	صار زعيماً- أصبح رئيس السائسين- عادا صديقين- صار مجتهداً	٤
أفعال حسية	سمع (٤)، أصغى (٤)، نظر (٢)، رأى (٣)، شاهد، راقب (٣)، أبصر، لمح تذكر(٢)، تخيل، انتبه (٢)، تعرّف	٢٥
أفعال غير إرادية	حلم (٤)، تمنى(٢)، أحب(٣)، نام(٢)، خاف(٢)، احتار(٢)، حزم(٢)، فرح(٥)، عاش، ضحك، بكى(٢)، ورث، اعتز، نعس(٢)، انتظر	٣١
أفعال حركة مكانية	خرج(٣)، رحل، ذهب(٣)، سار، مشى(٣)، سلك، مضى، عاد(٥)، صعد(٢)، تسلق، ركض، جرى(٣)، تقدم(٢)، قفز(٢)،اعتلى،اقترب(٤)، دخل، أطل، استقر، نزل، هبط، هرب(٢)، جلس(٤)، رمى بنفسه	٤٦
أفعال كلامية	مزح(٢)، جادل، استنكر، استعطف، صاح، سأل(٥)،غنى(٢)، تحادث(٢)، سخر، هزئ، نادى، أجاب(٢)، أمر(٣)، طلب(٦)، توسل، دعا، أخبر(٤) تكلم، حذّر، قصّ، حكى، أعلن	٤٠
أفعال متعلقة بالجسم	أكل(٥)، خلع ثيابع، نظّف، سرّح شعره(٢)، ارتدى(٤)	١٣
أفعال علائقية	احتضن، قاسم، حارب، هاجم، أنجد(٢)، أنقذ، ضرب، حيّا، اعتنى، أعطى(٣)، اشترى(٣)، ساعد، عاون، قدّم، أطعم	٢٠
أفعال إنجازية	عمل(٣)، أودع، بنى، صنع(٢)، جمع(٣)، زرع، درس(٢)، نجح(٢)، أنهى دروسه، قرأ، قطف، كتب(٦)، ألّف، طلّق الصيد، ترك العمل	٢٧
أفعال نشاط	نقف، نثر، رمى(٢)، مسح، أمسك(٤)، فتت، لعب(٤)، أشعل (٢)، حمل(٤)، أغلق، استلّ، أطفأ، فرك، دعك(٣)، ألصق، علّق	٣٢

ما الذي نستخلصه من هذه القائمة؟

إن الأفعال التي تدل على الحركة في المكان كانت الأكثر وروداً (٤٨ مرة) في حين أن الأفعال التي تدل على الحركة في الزمن، أي أفعال التحول أو بمعنى آخر النضوج وردت أربع مرات فقط. ويعود هذا الأمر إلى الطابع الوصفي الذي يطغى على القصص. إنها عرض حالات في لحظة معينة من الزمن، يوصف فيها حدث معين انخرط فيه البطل وخرج منه، من دون أن ينجم عن هذا الانخراط أي تحول.

هذا الأمر نفسه يفسّر لنا كثرة ورود الأفعال الكلامية (٣٩ مرة) التي كما يظهر تهدف إلى تسيير القصة وربط وقائعها. فإذا ما نظرنا إلى هذه الأفعال الكلامية نجد أن فعل "طلب" هو الأكثر وروداً (٦ مرات) يليه فعل "سأل" (٥ مرات) وإذا أضفنا فعلي استعطف وتوسل، يصبح ثلث الأفعال الكلامية هي في باب السلب وانتظار أجوبة الآخرين أو أفعالهم.

أما الفئة التالية من حيث الأهمية فهي فئة أفعال النشاط الحركي، وهي أفعال الهدف منها تنفيذ أنشطة والقيام بأعمال معينة، والملاحظ أن حيّز الفعل المتروك للأبطال ضيّق ولا يتميز بأعمال ذات شأن.

يلي هذه الفئة من حيث كثرة الورود الأفعال التي أسميناها غير إرادية والتي تعبّر عن ردّات فعل تجاه أحداث خارجة عن سيطرة الفاعل/ البطل، والأكثر وروداً فيما بين هذه الأفعال هو الفرح يليه فعل الحلم.

أما الأفعال التي يحقق فيها البطل إنجازاً معيناً فتأتي في مرتبة أدنى، ومعظم هذه الأفعال تتعلق بالدرس، والملاحظ أن حيّز الإنجاز خارج الإطار المدرسي يبدو محصوراً على نحو كبير.

تقابل هذه الفئة الأخيرة وتكاد تعادلها فئة الأفعال الحسية (٣٥ مرة) والتي بالإمكان وضعها مع فئة الأفعال غير الإرادية بحيث تصبح هذه الفئة (أفعال حسية وغير إرادية) أكبر الفئات على الإطلاق، وهذا ما يشير إلى الهامش الضيق المتروك للطفل القيام بأعمال ذات طابع تقريري أو تغييري، ويدل على حجم التبعية التي تعمل القصص على جعلها نوعاً من القدر بالنسبة لأبطال القصص التي من المفترض أن القراء الصغار سيتماهون بهم.

وإذا كان بالإمكان استخلاص أمر أساسي من كل هذه الأفعال فهو فقر المخيلة التي ينهل منها مؤلفو القصص وأبطالهم، بحيث أن الأحداث في القصص تجري وكأنها مقررة سلفاً، وفي إطار عادي ويومي ورتيب. ويبدو كأن الأفعال تجري على أيدي وألسنة الأبطال "غير الفاعلين" أكثر مما يقومون بها.

السياق الاجتماعي:

ما هي طبيعة العلاقات التي تتكلم عنها القصص، وفي أي سياق اجتماعي تضع شخصياتها فيه؟ هذا ما سعينا لمعرفته فوجدنا ما يلي:

علاقات أسرية (أهل – أبناء – أشقاء – تلاميذ)	٥٣
حيوانات	٢٥
قصور وأمراء وسلاطين	٢٠
أغنياء وفقراء وأقوياء وضعفاء	١٣
ناس وحيوانات	٨
أهل قرية	٨
مؤمنون	٧
مختلف	١٧
المجموع	**١٥١**

يميل السياق الذي تجري فيه أحداث القصص لأن يكون أسرياً ودياً، حيث الصراع يمكن أن يحدث ضمن جو مساند وحامي، وبالتالي فالبطل الذي سيمر بالأزمات لا بد أن يجد في السياق الأسري من يقف إلى جانبه ويقوده نحو النجاة.

وبالإجمال، فإن الجو الذي تسبح فيه القصص يتسم بالإلفة. فمن أهل القرية إلى المؤمنين، إلى أجواء القصور والأمراء التي كثيراً ما جعلت القصص يسودها الرغبة بالحب أو السعي له، إلى عالم الحيوانات الذي يتكفل بتحمل الصراعات وحالات الاحتيال والمكر، وما إلى هنالك من شرور تبعدها القصص عن البشر وتضعها في الحيوان، تسهيلاً لقبول الأمر وتخفيفاً من معالجة أعمق لدواخل البشر.

☆☆☆

التنشئة الاجتماعية في قصص الأطفال

أولاً: الإطار النظري:

١- التنشئة الاجتماعية وتكوّن الشخصية:

تنطلق هذه الدراسة من هم نظري محدد، هو تعيين بعض مصادر تكوّن الشخصية عند الطفل اللبناني.

والشخصية، في الفهم العلمي، معطى تكويني ثقافي. تكويني بمعنى أنها تنطلق من أواليات نفسية عامة، تبدأ من العلاقة بالأم في تكوين ما يسمى بلغة التحليل النفسي "الأنا"، ومن ثم تضاف إلى العلاقات الأخرى، أب وأخوة ورفاق، بوصفهم وكلاء اجتماعيين.

وثقافي بمعنى أن الأواليات التي تتحكم بمسار تكوّن الشخصية لا تجري في العدم وإنّما في محيط ثقافي، محمول في الأصل في أطراف العلاقات الاجتماعية الأولى (طفل – أم ؛ طفل – أب ؛ طفل – آخر) وينهل حكماً من مخزون متوارث عبر الأجيال، يعبر مفهوم "اللاوعي الجمعي" ليونغ Yung عن جزء منه، ويعمل في حقل اجتماعي تتضافر فيه علاقات (Rapports) ومواقع (Status) وأدوار (Rôles) في حركة متغيرة باستمرار بفعل التطور الاجتماعي ومتجاذبة دوماً بفعل تدخل عوامل خارجية.

إذن، تتكون الشخصية عبر تفاعل الفردي والاجتماعي في سيرورة ذاتية واجتماعية، هي ما اتفق على تسميتها بسيرورة التنشئة الاجتماعية. وترى شومبار دولوي[1] أن هذه السيرورة تجري في فضاء معين " L'univers de socialisation" في إشارة منها إلى كلية العوامل التي تساهم في تكون الفرد. وتضيف أن كل طفل يكبر في عالم من التنشئة الاجتماعية محدد. وفي مثل هذا العالم تلعب وسائط الإعلام دور مؤسسة تنشئة اجتماعية وتمثل الرديف المتخيل لبنى المجتمع الحقيقية.

والسؤال الأساسي يصبح أكثر تحديداً: ما هي مواصفات التنشئة الاجتماعية الممارسة لتكوين شخصية الطفل في المجتمع اللبناني؟

٢- الدور الاجتماعي:

يشكّل مفهوم الدور محور بحثنا الحالي. فسنحاول أن ننطلق من سمات الأدوار الاجتماعية المرسومة في أدب الأطفال لفهم التصورات التي تقوم عليها عملية التنشئة الاجتماعية.

ويشغل مفهوم الدور حيّزاً هامّاً في ميدان علم النفس الاجتماعي. فهو، مثله مثل مفهوم الهوية، يعاش على المستويين الاجتماعي والنفسي، وإن كان العامل الاجتماعي أكثر تأثيراً في تكوُّنه من العامل النفسي الذي هو أشدّ تأثيراً في تكوُّن الهوية. ويجسّد الدور، حسب لينتون (Linton) النموذج المعياري الإلزامي. لذلك فهو يتيح ربط السلوك الفردي بالمعايير الجماعية المتعلقة بالسلوك المتوقع من الفرد تبعاً لعمره وجنسه ووضعه المهني والاجتماعي. وبالإجمال تبدو سلوكات

(1) Chambart de Lauwe, M – J; L'enfant et la socialisation par l'image; In malewska – Peyer, H et Tap, P; **La socialisation de l'enfance a l'adolescence,** Paris, P.U.F. 1991. P. P. 268 – 287.

الفرد محكومة، من جهة، بضوابط الدور الفعلي، ومن جهة أخرى بالوعي الذي يحمله الفرد إزاء دور الآخر وتشابك الأدوار في النظام الاجتماعي.

تنطلق الأدوار كافة ودائماً من توافق اجتماعي وتتضمن فكرة الانخراط. وينطبق ذلك أيضاً على الجانح الذي يمكن القول أنه يقوم بدور اجتماعي. فالجانح في مجتمع معين لا يشبه الجانح في مجتمع آخر، والجنوح يتحدَّد تبعاً لنموذج التوافق. ولكن الأدوار تختلف، حسب لينتون، من حيث تأثيرها على الشخصية. فهناك أدوار إجبارية وأخرى اختيارية، وهناك أدوار محببة وأخرى غير محببة. وكلها ترتبط عموماً بالمكانة (Statut)، إذ ثمّة مكانات قوية، مثل تلك المتعلقة بفئات العمر والجنس والانتماء الاجتماعي، تفرض نفسها بقوة من خلال أدوار محددة يتعلم الفرد بواسطتها النماذج السلوكية المفروضة فتصبح معايير داخلية لا واعية لسلوكه. كما أنَّ هناك مكانات ضعيفة لا تؤدِّي إلى انبناء أساسي في الشخصية.

ويتزوَّد الفرد بواسطة التنشئة الاجتماعية أدواراً متعددة منذ الصِّغر، تتنوع في الأسرة والجماعة وحسب المهنة والتخصُّص، مما يولِّد حركة دائبة في المجتمع، تنجم عنها ظاهرة توقُّعات الدور (Role Expectations)، أي الحقوق والواجبات المتبادلة بين الأفراد من خلال الأدوار. بالإجمال تشير الأدوار كلها نحو هدف تضعه الجماعة لنفسها، فتكون متناسقة ومتكاملة في الأحوال العادية، بيد أنها قد تتعرض في ظروف اجتماعية معيَّنة للتضارب والاختلاف والخلط والصراع. فيواجه الفرد عمليات التغير الاجتماعي من خلال تصارع الأدوار التي يعيشها، وقد يؤثر ذلك تأثيراً سلبيّاً على الشخصية.

إنطلاقاً مما تقدَّم نطرح الأسئلة التالية: ما هي الأدوار التي يعمل أدب الأطفال على تجسيدها في تمثلات الأطفال؟ وهل ثمَّة صراع بين هذه الأدوار؟ وهل يمكن استشفاف تغير اجتماعي من خلالها؟

٣- أدب الأطفال كإشكالية ثقافية:

إن الاهتمام بالبحث عن كيفية تشكل مفهوم الدور لدى الطفل من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يمكن أن يطرق من زوايا عديدة:

- من زاوية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، خصوصاً وأنَّ الأسرة في المجتمعات العربية تتميَّز بسلطة كبيرة في التشكيل النفسي والاجتماعي للأطفال، بل إنَّ البعض يعتبر انها المؤسسة الأولى في ذلك.

- من زاوية التنشئة الاجتماعية في المدرسة. والحقل التربوي المدرسي في لبنان يلقى عناية كبيرة من قبل الباحثين، وثمّة اتجاه متزايد الأهمية لاعتبار الفعل المدرسي ذا أثر حاسم في التنشئة الاجتماعية للتلاميذ[1].

- من زاوية وسائل الإعلام من خلال كافة الوسائل المسموعة والمرئية كالإذاعة والسينما والتلفزيون والصحف والمجلات. وكلها تلعب دوراً بارزاً ولها تأثير متعاظم، نظراً للتطور الكبير الحاصل في هذا المجال، في تكوين شخصية الفرد وتطبيعه الاجتماعي على أنماط سلوكية معينة.

ولقد تركز اهتمامنا على الجانب الأخير، أي وسائل الإعلام، وخصوصاً في الوسائط المكتوبة منها، وبالتحديد فيما يسمى بأدب الأطفال.

ويعتبر أدب الأطفال وسيطاً فعّالاً من وسائط التنشئة الاجتماعية وقد يكون من أكثرها فعالية لأنه يتوسَّط – خصوصاً في شكله القصصي – أواليات نفسية عميقة بشكل غير تسلُّطي (مثل التربية الأسرية أو المدرسية) فيمارس فعله بشكل لا واعٍ مستخدماً "المتعة" كأسلوب فعّال في شدّ الأطفال[2].

(1) أنظر على سبيل المثال مقالة نجلاء حمادة، "بين دموع العجز والمواطنية الفاعلة: مقارنة بين مدرستين"، في **المواطنية في لبنان بين الرجل والمرأة**، بيروت، دار الجديد، ٢٠٠٠.
(2) راجع دراسة "الوظيفة التربوية لأدب الأطفال" في هذا الكتاب.

ما هو المضمون الثقافي – التربوي الذي تحمله قصص الأطفال ويساهم في عملية التنشئة الاجتماعية في لبنان؟ هل يمكن استخلاص توجهات عامة تحكمه؟ وبالتالي هل يمكن استخلاص سمات شخصية قابلة للتكون من خلال هذه التوجهات؟

إن إشكالية التغريب تبدو مطروحة بحدة على الساحة الثقافية في الدول العربية عموماً وذلك من خلال الأنماط الاستهلاكية وما تولده من سلم قيم يبدو غريباً عمّا يسمَّى بالتقليد العربي.

كما أن هذه الإشكالية تطرح بقوَّة في أدب الأطفال، وفي قصصه تحديداً من خلال نقل أو ترجمة القصص الغربي، أو من خلال هيمنة النتاج الغربي من حيث الجودة والأهمية على الإنتاج الإدبي المحلي. وترى روز غريب،وهي إحدى أهم المؤلفات البارزات في حقل أدب الأطفال في لبنان "إنَّ قسماً كبيراً من الإنتاج الحديث للصغار هو من صنف الأدب المترجم أو المقتبس عن الثقافات الأجنبية"[1]. كما يشير الباحثون إلى "تسرب كيفي للثقافة الأجنبية التي تكاد تسيطر على مسار ثقافة الطفل العربي كمّاً ونوعاً ومحتوىً وتوجُّهاً"[2].

والترجمة وتسويق إنتاج القصص الغربي قد يبدوان بمعنى من المعاني إسهاماً في عملية التثاقف (Acculturation) التي هي سيرورة تقابل أو تسوية بين ثقافتين، ولكن السؤال هو: هل تتعارض هذه العملية مع سيرورة المثاقفةُ (Enculturation)، أي "حيازة الثقافة الخاصة"؟[3]، وكيف تجتمع هاتان العمليتان أو كيف تفترقان في سياق التنشئة الاجتماعية؟

(1) غريّب، روز؛ في الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال، مرجع مذكور، ص٩٣.
(2) حجازي وآخرون، مرجع مذكور، ص٩٢.
(3) Malewska Payer & Tap. Op. cit; p. 15.

يرى كاميلليري[1] أن المثاقفة ليست سوى مظهر ولا تبين إلاّ عن جزء من سيرورة أكثر عمومية، هي سيرورة التنشئة الاجتماعية التي بواسطتها يرتبط الفرد بتوجهات جماعية، بما فيها تلك الخارجة عن التراث الثقافي لهذه الجماعة. هذا يعني أن حيازة المرء لثقافته الخاصة، هذا إذا افترضنا أنه بالإمكان تسييج الثقافة بحدود الخاص، لا تكفي لضخ كل الطاقة التي تستلزمها عملية التنشئة الاجتماعية، وإنما تستلزم إضافة عناصر أخرى متعددة.

إذن، ليست التنشئة الاجتماعية عملية محددة في الوقت والمكان وفي المادة، بل هي عملية متغيرة ومتنوعة العناصر التي تتضافر على نحو مختلف تبعاً للزمان والمكان. فما الذي يدعو، والحال هذه، إلى طرح إشكالية التغريب، طالما أن كل عملية تنشئة في الوقت الحاضر تستدعي بطبيعتها الانفتاح على عناصر من خارج جعبة الخاص والذاتي؟

إنَّ تعدُّد وتنوُّع وتناقض عناصر البنية الثقافية التي يغرف منها الفرد مع عدم تكافؤ العناصر أصلاً، هو ما جعل طرح قي التغريب الثقافي ممكناً، لا بل محتّماً في الأدبيات السوسيولوجية والسياسية في المجتمع اللبناني، خصوصاً وإنَّ عدم التكافؤ لا يقوم بين عنصر داخلي وآخر خارجي دخيل فقط، بل يبدو أيضاً قائماً في الداخل عبر الوحدات الاجتماعية التي يتشكّل منها المجتمع (طوائف وثقافات مختلفة).

إنّ هذه الإشكالية تتبدى في مجال قصص الأطفال من خلال الانبهار بالأجنبي سواء بالترجمة أو بالتقليد. ولكن نرى من المفيد التمييز ما بين مفهومي الترجمة والتقليد، خصوصاً وأننا نشتغل على الجانب الضمني أو اللاواعي في عملية التنشئة الاجتماعية. ونفترض أنَّ استنساخ المصادر الأجنبية بواسطة الترجمة يبدو

(1) المرجع نفسه.

محدود التأثير على مستوى التماهيات بسبب من خارجية الموضوع المنقول. في حين يمارس التقليد تأثيراً أشدّ بالنظر إلى كونه يحمل مضامين محلية ويزاوج ما بين الداخل والخارج. وحين يجري اقتباس قصة أجنبية وإلباسها زياً محلياً، فإن القراء المتلقين سوف يكونون في وضعية أقل دفاعية لعدم شعورهم بالتهديد المباشر، مما سيساعدهم على الاندماج والتماهي مع النص بسهولة أكبر. وهذا ما يحدث مثلاً حين تتم دبلجة المسلسلات الأجنبية، فتطال عدداً أكبر من الناس ليس لأنهم لا يعرفون قراءة الترجمة وإنما للسهولة الأكبر في التعاطي معها. أو كما يجري أيضاً حين تقوم بعض الجماعات بتغيير أسماء العلم الواردة في نصوص التعليم، مقتنعة بأنها بذلك تدعّم الشعور بالانتماء لثقافة الجماعة وتمنع التماهي أو القبول بثقافة النص المعبرة عن قيم جماعة آخرى.

حين ندرس قصص الأطفال، نرى من المفيد التمييز بين ثلاثة أنواع منها:

- **القصص المترجمة.**
- **القصص المنقولة.**
- **القصص الأصيلة.**

إنَّ إجراء مثل هذا التمييز يتطلب عملاً منهجيّاً دقيقاً، فإذ كان القصص المترجم سهل التعيين، إلاّ أنَّ التفريق بين المنقول والأصيل يبدو أكثر صعوبة لأنه يتطلّب أوّلاً تعريف معنى الأصالة المقصودة.

ويتفادى بعض الباحثين طرح هذه الإشكالية من خلال تصنيفات أخرى. فيفرق ما بين الكتب المترجمة والكتب الموضوعة (جامعاً في هذه الفئة القصص التي أطلقنا عليها صفة المنقول والأصيل معاً) ويرى "أنَّ قسماً كبيراً من الإنتاج الحديث للصغار المعروض الآن في دور النشر العربية هو من الأدب المترجَم أو المقتبس من

الثقافات الأجنبية... والترجمات تتفاوت في الجودة، وتجمع كل شيء – الجيد منها والرديء – لأنَّ الإقبال عليها كثير لأنَّها تسدّ فراغاً كبيراً في كتب الأطفال، أما تأثيرها فمختلف: فيمكن أن تبعث فينا الرغبة في الإبداع ومنافسة الأدب الأجنبي، ويمكن العكس، تزين لنا الخمول والاتكالية[1]". من جانب آخر فإنَّ الكتب الموضوعة للأطفال تزداد يوماً بعد يوم ويشترك في إنتاجها عدد غير قليل من البلاد العربية، مثل مصر وتأتي في مقدمة الدول المنتجة لكتب الأطفال، ثم لبنان وسوريا والأردن والكويت والعراق وغيرها...

لذلك وحتى لا تغرق الدراسة في متاهات عديدة يمكن اعتبار القصص المنتجة محلّياً، قصصاً أصيلة، بوصفها تعبر عن مخيلة اجتماعية محلية تنهل حكماً من الواقع القيمي للثقافة المحلية. كما يمكن ضم الأعمال القصصية المنقولة في هذه الفئة باعتبار أنَّ عملية نقلها تمَّت وفقاً لاعتبارات قيمية معينة، منها مثلاً أنها سوف تلاقي الاستحسان، أو أنها تناسب الاطفال الذَّين تتوجَّه إليهم. وبهذا سنعتمد في مقاربتنا التصنيف الموسع الذي يميِّز بين القصص الأصيلة والقصص المترجمة (أي التي ذكر صراحة أنها مترجمة).

ثانياً: إطار تطبيقي:

١- هدف الدراسة:

إن الهدف الرئيسي للدراسة هو تعيين سمات الأدوار الأسرية في قصص الأطفال، من أجل مقاربة التصورات الثقافية لعملية التنشئة الاجتماعية واستخلاص المثل الشخصي Idéal Personnel السائد في لبنان.

---

[1] أحمد حسن، مرجع مذكور، ص٦٦.

٢- الأسئلة:

كيف يتبلى نموذج الفرد في الذهنية الثقافية اللبنانية؟ وما هي العوامل الأكثر تحديداً في تكوين أدوار هذا النموذج؟

نستعرض فيما يلي بعض هذه العوامل وتأثيراتها المفترضة في تكوين نموذج الفرد:

(أ) الأسرة:

إن الأدبيات السوسيولوجية والثقافية تتفق على أهمية المؤسسة الأسرية في لبنان، وعلى أهمية العلائق الأسرية في تشييد البنية النفسانية للفرد اللبناني. وإن كان البعض يناقش في مدى تعاظم دور المدرسة الذي يساهم في تحديث المجتمع، إلاَّ أن هذا التعاظم ما زال يقف عند حدود التأثير الأسري الذي يسم البنية الاجتماعية بسمة التقليدية والمحافظة ويجعلها تتشارك مع محيطها العربي والإسلامي في جزء كبير من سلمها القيمي.

إذاً، ما زال المجتمع اللبناني – بالرغم من المظاهر الحديثة الطافية فيه – تقليدياً في العمق. والسؤال هو: كيف تتجسد هذه التقليدية؟ وكيف يتم نقلها إلى الشخصية اللبنانية التي تجابه الكثير من عوامل الحداثة والتغير، فتتجاوز كل ذلك، ممتنعة عنها وعليها، محافظة على إرث التقليد؟

لا شك أن الأسرة – كما ذكرنا تلعب الدور الأساسي في ذلك. ويجري الأمر من خلال إواليات عاطفية وعقلية متراكبة، ومن خلال سيرورات تماه وتكيف عميقة، تحملها أساساً نماذج الأهل، الأم والأب والأخوة والأقارب.

ثم وبسبب الطابع التقليدي للأسرة في لبنان، فإننا نتوقع أن يكون للعمر وزناً كبيراً في تعيين أدوار أفراد الأسرة (من حيث الواجبات والمسؤوليات المطلوبة

منهم). أما من حيث المكانة فنعتقد أن العمر يبرز أثره لناحية الانحياز نحو البالغ دوماً.

وترى سعاد جوزف "إن الأبوية في العالم العربي تعطي عموماً للكبار امتيازاً على الصغار، وهذا مما يتيح للنساء المتقدمات في السن سلطة لا يستهان بها. وعلى العموم، إن للأخوة والأخوات من الكبار سلطة على الأخوة والأخوات من الصغار، وإن النساء كبيرات السن يمكن أن يتمتعن بنفوذ قوي..."[1].

ونتساءل في هذه الدراسة، كيف تتحرك هذه النماذج الأسرية، وما هي العوامل التي تؤدي إلى نجاحها؟ أو ما هي مواصفات الهندسة الأسرية؟ وما هي المعايير المعتمدة في نقلها للأطفال؟

(ب) الجنوسة[2]:

إن الأدوار في منظور الجنوسة (دور الصبي/البنت – الرجل/المرأة...) يجري تعلمها منذ لحظة الولادة، أي منذ اللحظة التي تستقبل فيها البنت بالعبوس والصبي بالبشاشة، تمتد طوال الحياة من خلال التعامل المختلف مع كليهما بحيث يكون الأوّل سلبياً والثاني إيجابياً.

---

(1) جوزف، سعاد: حقوق الأطفال والنساء: الجنوسة والعلانقية والأبوية في ممارسة الحقوق في لبنان، في: **المواطنية في لبنان بين الرجل والمرأة**، مرجع مذكور ص٣٣٨.

(2) ترجمة لمصطلح Gender الذي يشير إلى التركيب الاجتماعي والثقافي ومترتبات هذا التركيب لدى الإنسان، في حين يجري حصر مصطلح الجنس بالمحددات الفيزيقية /البيولوجية للإنسان. يلقى مصطلح الجندر أو الجنوسة أو النوع الاجتماعي العديد من الصعوبات أمام اندراجه في الجهاز المفاهيمي للأكاديميين والاختصاصيين. فيرى البض أنه طريقة للتعبير عن الجنس بالمعنى غير البيولوجي، ويرى البعض الآخر أنه بديل عن كلمة "امرأة" عندما تكون موضوع دراسة أو هدفاً لمشاريع تنموية. ولكن الاستعمال الموسع لهذا المصطلح يجمع هذين الجانبين ويتخطاهما إلى ما هو أبعد من ذلك. إنه كل ما من شأنه أن يشير إلى التركيب الاجتماعي للكائن البشري، فإذا كان الجنس محدّداً فيزيقياً فإن الجندر محدد اجتماعياً.

ويستمر التقسيم بحسب الجنوسة طوال الحياة ويطال مختلف المجالات، من الأسرة إلى المدرسة وصولاً إلى المؤسسات الاجتماعية العامة. وتشير الدراسات إلى عدم المساواة في مجالات العمل والسياسة والحقوق... إلخ.

في دراسة سابقة تبين لنا أن الهوية الجنسية للأطفال هي عامل محدد في اختلاف التعبيرات النفسية لدى كل من الذكور والإناث. إذ أظهرت المقارنة أنّ الصبي اللبناني أكثر تعلّقاً من الفتاة بوالديه، وخصوصاً بأمّه. وأنّه على وجه العموم أكثر فاعلية وأكثر "واقعية"، في حين تميزت الفتاة اللبنانية بشخصية أكثر استقلالية عن والديها، وإن رافق ذلك تعبيرات قلق متنوعة. وأنها انفعالية وتميل إلى السلبية[1].

والسؤال الثاني في الدراسة الحالية هو كيف تبلور قصص الأطفال مفهوم الجنوسة أو كيف تشرّع له؟ أو ما هي مواصفات الهندسة "الجنوسية"؟ كيف هي نماذج الذكور والإناث، ما هي صفاتهم، ما هي أفعالهم، وعلى أي حكمة اجتماعية تبنى؟

٣- الفرضيات:

إن العمل الأدبي هو نتاج اجتماعي، بقدر ما هو –أو حتى يزيد– نتاج فردي. وأدب الأطفال هو جزء من الأدب عموماً، وبالتالي تنطبق عليه النظرة نفسها التي تنطبق على الأدب عموماً. من هنا، فإننا ننطلق في فرضياتنا من مسلّمة تفيد أن قصص الأطفال في لبنان تتضمن[2] فيما تتضمنه ملامح التصور الاجتماعي السائد حول الطفل، كما هو نموذج "الفرد" المنشود في المجتمع اللبناني.

---

(1) حطيط، فادية؛ الشخصية الأنثوية اللبنانية، تمايزات الواقع وتعبيرات التمايز؛ **باحثات**، الكتاب الأول، ١٩٩٥.

(2) آثرنا استعمال كلمة يتضمن وليس "يعكس" أو "يشير" أو "يعبر" حتى لا ندخل في الإشكالية الكبيرة لميدان سوسيولوجيا الأدب حول طبيعة العلاقة القائمة ما بين النتاج الأدبي وما بين الاجتماعي (le social).

والفرضية الرئيسية في دراستنا هي أن التصور الاجتماعي السائد حول الطفل وبالتالي حول نموذج الفرد كما هو مقدم في أدب الأطفال ما زال في عمقه "تقليدياً" ومؤشرات التقليدية تبرز في الجوانب التالية:

- تنحاز الثقافة الاجتماعية المعبر عنها في قصص الأطفال إلى نموذج البالغ، ويتبدى ذلك من خلال الأدوار التي تعطى له، وخصوصاً في الإطار الأسري حيث النماذج الوالدية ما زالت تتمتع بحصانة وسلطة كبيرتين على أطفالها.

- "الجنسوية" تبدو سمة غالبة في الأدوار الأسرية المقدمة في أدب الأطفال، خصوصاً لجهة التناقض الحاد ما بين سمات أدوار الذكور وأدوار الإناث، ولجهة تقييم ايجابي للدور الذكري وتقييم سلبي للدور الأنثوي، ينجم عن ذلك نموذجان، نسائي ورجولي، حادا الانقسام ومتقابلان.

- سيادة القيم التربوية التقليدية في الأدوار المرسومة للأطفال، من قبيل "الطاعة" و"النظام" و"التدين" و"التضحية" و"الجماعية" وضعف القيم التربوية الحديثة مثل "الإنجاز" و"التخطيط"و"الاتجاه العلمي" و"الاستقلال" و"التفكير" و"العمل".

- تغليب الاتجاه الماضوي وتغييب الاتجاه المستقبلي: الكبار (الأهل وأصحاب السلطة) هم أصحاب المعرفة وعلى الصغار التماهي معهم من أجل تحقيق المبتغى.

٤- منهجية الدراسة:

أ- الطرائق:

سنعمد في دراستنا إلى استخدام طرائق عدة تساعد في الوصول إلى أهداف الدراسة:

١- تحليل المتون (Analyse thématique) ونسعى من خلاله إلى استخلاص المواضيع الأصلية والفرعية التي تم تناولها في نصوص الدراسة مع تصنيفها.

٢- تحليل النصوص انطلاقاً من اعتبارها كياناً تاماً ولكنه قابل للتجزئ إلى وحدات أساسية وفرعية، واستخراج عناصر البنية الداخلية ونمط العلاقات القائمة فيما بين هذه العناصر.

٣- تحديد القوالب البنيوية التي تتكرر في النصوص وتؤدي إلى "تنميط" شخصيات القصص وتعيد دائماً انتاج صورتها أو صياغتها بالطريقة نفسها.

ب- التقنية:

في إطار دراستنا، تبدو تقنية "تحليل القوى الفاعلة" كما وضعها غريماس GREIMAS العام ١٩٧٠، مساعدة لنا في اتباع منهجيتنا.

وهذه التقنية هي تطوير وتكييف لتقنية التحليل المورفولوجي للقصة التي وضعها دارس الفولكلور الروسي فلاديمير بروب PROPP في العام ١٩٢٨. ولم تعرف هذه التقنية في أوروبا الغربية إلا في الستينات، غير أنها مارست تأثيراً كبيراً على الأبحاث المتعلقة بقصص الأطفال. ويعتبر بروب أول من مهّد للأبحاث البنيوية في هذا الحقل، وهو يرى أن القصص الشعبية تعمل كبنية فوقية Super- Structure وتؤدي دراستها إلى فهم النظم الاجتماعية التي أنتجتها.

ومن مميزات تقنية غريماس أنه يمكن تطبيقها على كل أنواع القصص وليس فقط على القصص الشعبية الفولكلورية كما عند بروب. ويقوم منهجه على تحليل القوى الفاعلة وأفعالها. فيصنف القوى الفاعلة إلى فئات إيجابية أو سلبية متجانسة من حيث الأعمال التي تقوم بها. ويتوصل إلى التمييز بين فئتين من

القوى الفاعلة: القوى المساعدة الإيجابية Forces adjuvantes والقوى المعاكسة opposantes forces ثم يحدد أدوار Rôles هذه القوى في الوظائف الخاصة Fonctions التي تقوم بها وصفاتها المميزة. كما يسمح هذا المنهج بتحديد تصور فئة ما، للقوى المساعدة والقوى المناهضة أو المعاكسة في نطاق إيديولوجيتها الاجتماعية[1].

جـ- المنهج:

أما المنهج الذي اتبعناه للوصول إلى أهدافنا بالاعتماد على الطرائق والتقنية المذكورة أعلاه، فيقوم على قراءة كل قصة وتعيين ما يلي:

❑ إحداثيات القصة:

- نوع القصة.
- الموضوع.
- الزمان.
- المكان.
- الحكمة أو الفكرة الرئيسة.

❑ الشخوص والعوامل[2]:

- العامل الذات: هو البطل في الأغلب الأعم.
- العامل الموضوع: الشيء أو الشخص المتاق إليه.

---

(1) استخدمت هذه الطريقة من قبل مارلين نصر على نحو جزئي في كتابها "**التطور القومي العربي في فكر جمال عبد الناصر ١٩٥٢- ١٩٧٠**"، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨١، وعلى نحو أكثر شمولية في كتابها "**صورة العرب والإسلام في الكتب المدرسية الفرنسية**"، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٩٥.

(2) أبو ناضر، موريس؛ **الألسنية والنقد الأدبي**؛ بيروت، دار النهار للنشر، ١٩٧٩.

- العامل المعاكس: الشيء أو الشخص المسيء أو المعيق عن بلوغ الهدف.
- العامل المساعد: الشخص أو الشيء الذي يسهّل بلوغ الهدف.

ولقد قمنا بقراءة ١٥١ قصة للأطفال (مترجمة وأصيلة) شكّلت عيّنة الدراسة[1]، وقمنا بتحديد إحداثيات كل قصة والشخوص والعوامل التي تضمنتها والأفعال التي قامت بها. ونتج عن ذلك كمّ هائل من البيانات، أدخلناها إلى الحاسوب من أجل تسهيل عمليات الجمع والفرز والتصنيف. وسنعرض فيما يلي النتائج التي توصلنا إليها.

ثالثاً: نتائج وتحليل:

I- النماذج الذكورية:

هل تنقل القصص مجتمعاً ذكورياً أبطاله ذكور وقيمه ذكورية؟ هذا ما نفترضه وما نسعى للتحقق منه. لذلك انبرينا لمراجعة وإحصاء الشخصيات الذكورية في نصوص تلك القصص، فوجدنا أنها تصل إلى ٢٨٥ شخصية ذكرية، أي أكثر من ضعفي عدد الشخصيات الأنثوية التي بلغ مجموعها ١٢٤.

إذاً فوراً تتبدى لنا صورة الانحياز الذكوري الذي يجافي إلى حد كبير الواقع السكاني الفعلي، إذ كما هو معلوم تشكّل الإناث حوالي نصف السكان و لا سبب لزيادة عدد الذكور على هذا النحو.

ولقد انعقدت البطولة في هذه القصص للذكور في ٨١ قصة (مقابل ٣٣ للإناث). أما القصص الباقية فكانت البطولة فيها لحيوانات أو كانت مشتركة.

---

(1) أنظر حول كيفية تركيب العينة وتمثيليتها الدراسة المتعلقة بقصص الأطفال في لبنان.

بالمقابل، شكّل الذكور موضوعاً للقصص، أي الهدف الذي يسعى أو يتوق بطل القصة للوصول إليه ١٧ مرة (مقابل ١٤ مرة للإناث)، كما شكّل موضوع توق البطلة المرأة نفسها ٥ مرات (كأمير للزواج٢- كأب١- كأخ ١- أو كطفل١).

هذا في حين لعب الذكور دور الأشخاص المساعدين ٤٠ مرة (العدد نفسه للإناث) ولعبوا ٣٥ مرة دور المعاكس أو المعيق (١٦ مرة بالنسبة للإناث).

ولقد أحصينا حوالي ٨٠ شخصية (العدد صافي بدون تكرار) وكانت الشخصيات بحسب الترتيب الأكثر وروداً كما يلي:

ملوك (٢٨) وأمراء(١٧)	٤٥
شخصيات نافذة[1]	٣٢
أبناء	٢٥
آباء	٢٢
صبي/ولد	١٦
كائنات خرافية	١١
شاب- شيخ عجوز- فلاح ومزارع	٨
رجل مؤمن	٧
حطاب	٥
صديق- زوج- صياد	٤
تاجر- موسيقي- سندباد	٣
راعي- جحا- شرطي- طحان- مدير- ربان	٢

إضافة إلى الشخصيات التالية التي وردت مرة واحدة:

(1) بالتفصيل: حاكم/سياسي (٧)- قائد (١٠)- وزير (٥)- نبي (٤)- حكيم (٤)- مجاهد(٢)- زعيم(١).

موظف- صحفي- بستاني- بحار- قاضي- حارس- رئيس سائسين- مهراجا- كاهن- جندي- ضابط- خادم- سارق- ترجمان- بنّاء- عصّار- محافظ- مهندس- رياضي- حمّل- حلاّق- نجّار- حدّاد- خبّاز- إمام مسجد- مؤذّن- صبي دكّان- أستاذ- بهلوان- أمين خزنة- خبير أجنبي.

والملاحظ فيما يتعلق بالشخصيات الواردة، ميل القصص إلى الغرف من الموروث التقليدي أو لنقل من المخيلة الأركيولوجية الجماعية. فيزداد الملوك والأمراء كما لو أن القصص لا تجد في الواقع المنتجة فيه ما يشكل حافزاً للكتابة.

كما ترد شخصيات الحطاب والصياد والحكيم والطحان بقوة تجعلنا نتساءل حول مستوى الإبداع في الكتابة للأطفال، وتترك لدينا انطباعاً قوياً بأثر التربية التلقينية التي خضع لها الكتاب أنفسهم[1].

١- النماذج الأسرية الأبوية:

ورد معنا واحد وعشرون أباً عادياً (أي ليس ملكاً أو أميراً). أما صفات هذا الأب فجاءت كالآتي:

حنون وعطوف	٨
فقير	٨

إضافة إلى صفات أخرى وردت تباعاً على الشكل الآتي:

قاسي- عجوز- قوي- مؤمن-عادل- غائب- متواضع- ذو أخلاق- فخور.

(1) هذه الملاحظة استرعت انتباهي أيضا في تجربتي مع طالبات مقرر "أدب الأطفال" في كلية التربية. إذ اتفقنا في أحد الفصول، جرياً على عادتنا كل سنة في اعتماد محور معين تنصب عليه أعمال الطالبات، على اعتماد محور المهنة. وكانت معظم أعمال الطالبات تدور حول الحطاب، الصياد، الطحان والفلاح، وندرت الأعمال التي تعلقت بإحدى المهن الحديثة.

اما حين يكون الأب ملكاً، فالصفة الأساسية التي تتغير لديه هي فقط أنه صار غـنياً ولكـنه يـبقى في أغلب الأحيان محبّاً لأبنائه، فاضلاً، ذا أخلاق حميلة، شجاع، عادل وقاسي...

بالإجمال، فإن صورة الأب هي صورة إيجابية يسعى المؤلفون إلى تمريرها للأطفال بطـرق مختلفة. ولكن الملفت للنظر أن صورة الأب ليست هي الأكثر وروداً فيما بـين الشخصـيات، إذ نجد هنالك العديد من الأشخاص الذكور (أبناء- أولاد- شبّان) دون أن يؤتـى عـلى ذكـر آبـائهم، مما يوحي بإمكانية غياب الدور الفعلي للأب والاكتفاء فقط بالإيحاء غير المباشر بوجوده.

يـتطابق هـذا الـنزوع الضمني في القصص لإعطاء دور رمزي للأب مع شبكة العلاقـات الأسـرية السـائدة في الواقـع. إذ تشير الدراسات إلى السيطرة الرمزية الـبطريركية عـلى المسـتوى العلائقـي بـدون أن يقابل ذلك دور فعلي محسوس ومباشـر مـع الأطفـال. يمـر الأب إلى الأطفـال رمـزياً مـن خـلال الأم، وقليلة هي الوضعيات التي تجمع الأب مع أبنائه، من دون المرور بوساطة الأم.

ولكـن هـل يختـلف هذا الحال فيما بين الدور الأبوي المتعلق بالأبناء الذكور، وذلك المتعلق بالأبناء الإناث؟

نشير في البدء إلى أن عدد الآباء الذين جعلت لهم القصص أبناء ذكوراً بلغ ٢٧ أبـاً، في حين أن آباء الإناث بلغ عددهم ١١ أباً. وهنا أيضاً يتبدى إنحياز مضمر غير مفهوم!

أ- نموذج آباء الذكور:

في تحليلنا لنماذج آباء الذكور، يتبين لنا ما يلي:

- دور آباء الذكور:

في تحليل دور آباء الذكور، يتبدّى أن هذا الدور أساسي في رسم مستقبل الابن. وتتضـافر فكـرة رئيسـة في معظـم القصـص الـتي تعالج هذه الناحية، ومفادها أن يطلب الأب من أبنائه إثبات ذواتهم من خلال خوض مغامرة تنافسية فيما بينهم ينال الرابح فيها مكافأة من الأب (القصة رقم ١١[1]- والقصة رقم ٧٧)، أو يرسل الأب ابـنه الوحيد في رحلة أو مغامرة من أجل الغرض نفسه (القصص ١٥- ٢٢ - ٨٠- ١٠٦- ١٣٢)، أو يؤدي دورا ايجابياً مباشراً (٢٥- ٣٠- ٣٦- ٥٩- ٦٧- ٦٩- ٧٩- ١٢٠- ١٢٥- ١٣٤) أو يقوم بدور سلبي (٢٨- ٥٦- ٨٦- ٩٤- ١٠١).

ويمكننا تصنيف أدوار آباء الذكور في القصص ضمن أربعة عناوين رئيسة:

- الدور الايجابي المباشر- الرعاية والإشراف والاهتمام (١٠ نماذج).
- الدور الايجابي غير المباشر- الامتحان (٧ نماذج).
- الدور غير الفاعل- نجاح الابن لا يتأثر بالأب (٥ نماذج).
- الدور السلبي- نجاح الابن على الرغم من أبيه (٥ نماذج).

- مهنة آباء الذكور:

ماذا يعمل الآباء في القصص؟

إن لائحـة المهـن تـتألف كالآتي: سلطان- ملك- حطّاب- رئيس سائسين- خادم الأمير- مزارع- قائد- طحّان- نبي- راعي- خطّاط- مزارع- عتّال.

إذن، لديـنا ١١ نمـوذج لآبـاء مـن أرفـع الـرتب (نبي وسلطانان و٦ ملوك وقائد ورئيـس)، أمـا الذيـن يعمـلون فينـدرجون في أسفل السلّم الاجتماعي (حطّاب-

[1] حسب الأرقام الواردة في لائحة قصص العينة.

خادم- مزارع- طحّان- راعي- خطّاط- عتّال). كما نلاحظ أن ثمة مهنة واحد فقط (خطّاط) تستلزم معرفة مدرسية أو علمية. أما المهن الأخرى، فتقليدية، وتبدو أكثر ملاءمة للمجتمعات الزراعية البدائية.

من جهة أخرى، يلاحظ أن الأدوار السلبية (غير الفاعلة) يقوم بها عادة الفقراء أو الضعفاء، في حين يقوم الآباء من الفئات الأخرى بأعمال متنوعة ومؤثرة.

ويبدو أن كثرة ورود الصفات ذات التقدير العالي (ملك- سلطان- رئيس...) توحي بأن نماذج آباء الذكور تقدم بوصفها أمثلة جاهزة وجذّابة للتماهي. أما النماذج الأخرى فتترك بسيطة من أجل أن يستطيع الابن أن يتجاوزها بسهولة.

وفي الحالتين يبدو المستقبل هو الشغل الشاغل لأدوار الآباء أو الهمّ الذي من أجله لجأت القصص إلى هذه الأدوار. ولنلاحظ أن الحلول مكان الأب (أخذ مهنة الأب: عتّال- ملك- خطّاط- قائد) هو المطلوب من الأبناء، يليه الزواج أو تأكيد الابن على استقلاليته، وفي درجة أدنى نلاحظ أن النضوج (الاحتفال بعيد الميلاد) يستدعي أيضاً وجود الأب. وقليلة جداً الحالات التي ليس للعمر أو للنضوج أو للمستقبل قيمة تذكر.

- **صفات آباء الذكور:**

أحصينا الصفات التي أعطيت لهؤلاء الآباء في القصص، فوجدنا ما يلي:

غني- صاحب بلاد العاج- عظيم القدر- عادل- متبصر- محب- مثقف- راع- صبور- يخفي انفعاله- حكيم- عجوز- مسالم- منحاز- حزين- فقير-

مؤمن- قانع- جشع- مريض- خادم- شجاع- فاضل- قاسي- نادم- وطني- قوي- شاب- جاهل- مضطرب- كريم- محدث- لطيف- مربي.

ويلاحظ في هذه القائمة غلبة الصفات الايجابية عموماً على دور آباء الذكور. وهي على أية حال الصفات التي جرى التأكيد عليها أكثر من مرة تكراراً، فإذا أعدنا ترتيبها بحسب تكرارها هبوطاً نحصل على ما يلي:

محب ١١- فقير ٧ (هذا مع العلم بأنّ الآباء الأغنياء هم أكثر عدداً وإن لم ترد هذه الصفة صراحة لدى الملوك والسلاطين) فاضل وذو خلق٥-قوي وشجاع٥- عجوز ٤- مؤمن ٤- مربّي ٤- قاسي ٣-وطني٢- نادم ٢.

أما الصفات الأخرى، فوردت مرّة واحدة.

إذا حاولنا ان نعيد تركيب النموذج الأساسي للأب والد الصبي نحصل على النموذج الآتي:

إنه شخص محب وفاضل وقوي وشجاع ومؤمن وعجوز ومربّي وقاسي، أي أنه يمكن الاعتماد عليه بالنظر إلى اهتمامه وصفات القوة لديه والحماية التي يؤمنها. لكنه بالمقابل شخص ينبغي تجاوزه، فهو عجوز، وأحياناً يخطئ فيندم.

- **أفعال آباء الذكور:**

من مراجعة قائمة أفعال آباء الذكور يمكننا استشفاف فاعلين أبوين، الأول تقليدي، والثاني حديث.

الفاعل الأب التقليدي يبرز في تلك القصص الشعبية حيث الملك يورث ابنه العرش، أو يقوم بتزويجه، أو يؤهله بشكل أو بآخر للحلول مكانه. ويبدو العمر أو النضوج موضوعاً رئيسياً يحكم أفعال الآباء. وعموماً يكون الأب في هذه

القصص مثالياً لا يخطئ، يعرف ما يصلح لابنه ولمستقبله، فهو إما نبي، أو ملك، أو قائد، أو رئيس... وهم في العادة دائماً مصيبون فيما يرسمونه لأبنائهم.

أما الفاعل الأبوي الحديث فترسم القصص (نداء القمم- الدجاجة التائهة- الراعي الحامي- سبب الرسوب- السفينة التائهة- أبو بطة- عيد ميلاد سامي- رحلة إلى الجبل- صورة تذكارية مع عصفور- العطلة السعيدة) صورته على نحو أقل إيجابية. فالكثير منهم مثلاً يخطئ فيما فكر فيه لأبنائه، في قصص "نداء القمم" و"الراعي الحامي" و"أبو بطة" يقف الأب بوجه أبنائه معيقاً لهم، ولكن الأبناء يتجاوزونه وينجحون. وفي قصّتي "الدجاجة التائهة" و"سبب الرسوب" يعجز الآباء فينقذهم الأبناء. هذا مع العلم بأن الهم نفسه (النضوج والكبر) هو الذي يكمن خلف هذه النماذج، ولكن بتصوير سلبي. أما القصص الأربعة المتبقية، فتجعل الآباء في وضعيات رعائية وقريبة من اهتمامات الطفل نفسه، من دون ان تشغل نفسها فيما سيكون عليه الغد. فتخرج الأفعل من الحيز الجاهز (أب قلق في الحرب- أب لطيف يصادق رفاق ابنه- أب رسام يعلّم ابنه الرسم- وأب يرعى الشؤون التربوية لأبنائه).

في نموذج الفاعل الأبوي الحديث لن نعدم أفعالاً أبوية من قبيل: يبكي بصمت، تفقد أولاده في أسرّتهم وسوّى الأغطية فوق أجسامهم، يضم ابنه ويقبّله، ويصافح رفاق ابنه الصغار ويحدّثهم؛ يرمي الحب لعصفور، يربط العصفور بخيط... كما لن نعدم شخصيات جاهلة و متسلّطة توحي القصص بوجوب عدم القبول بها.

ب- نموذج آباء الإناث:

لدينا في العينة ١١ قصة ترسم دوراً لآباء لديهن إناث، أي أقل من نصف من لديهم ذكور. ولعل عدم الإنصاف هذا يعود إلى غياب الوظيفة الأساسية لدور

الأب بالنسبة لابنته في أذهان المؤلفين. وربما يفسر هذا الأمر كون الأغلبية من هؤلاء المؤلفين هم من الذكور وليسوا من الإناث، اللواتي من الممكن أن يشعرن أكثر بأهميّة هذه الوظيفة!!

وفي مراجعة القصص التي ورد فيها آباء لإناث يتبين لنا الآتي:

- دور آباء الإناث:

إذا ما تأمّلنا في توصيف الأدوار المقدمة[1] لوجدنا أن دور آباء الأناث هو ايجابي في ثلاث حالات فقط، وهو سلبي في الحالات الثمانية المتبقية.

ونلاحظ أن آباء الإناث تقتصر أدوارهم عموماً على تهيئة وضعية الزواج لبناتهم. إذ لدينا تسع حالات لآباء فتيات صبايا يتزوّجن (أو يكنّ هدفاً للزواج) في نهاية القصص. وقصة اخرى تقدّم الأب عاملاً على تحقيق أمنيات ابنته (أليس الزواج ضمناً هو الأمنية الأغلى في العرف الاجتماعي السائد؟)، والحالة الأخيرة هي لأب يعبّر عن استيائه من دلع ابنته.

إذن، تبدو أدوار آباء الإناث سلبية بوجه عام، وتقتصر على تجسيد خلفية لزوج المستقبل. كما لو أن القصص تعمل على جعل الآباء نماذج ذكورية ضمنية تتشكل على قاعدتها شخصية الأزواج.

وما يثير الانتباه هو أن الآباء يسعون إلى تزويج فتياتهم بحماس، بل إنهم يساهمون بذلك ايجابياً من خلال تثمين مهارات البنت ترغيباً بها (الطحان يقول عن ابنته انها تحوّل الصوف إلى ذهب فيتزوجها الأمير) أو من خلال تقديم تعويض مغر (الحاكم العاجز المريض يزوج ابنته من ماجد الشجاع فيهناً. والحاكم

(1) القصص لتي أوردت آباء أناث هي التي تحمل في لائحة العينة الأرقام التالية: ٣, ٤, ٣٣, ٣٦, ٦٢, ٦٥, ٧٩, ٨٢, ٨٩, ٩٥, ١٣٧.

الآخر لديه ابنة حزينة يعد من يستطيع إضحاكها بتزويجها له، وملك يسعى لتزويج ابنته من شاب فقير حتى تتعلم كيف تتخلص من عجرفتها، و أخيراً سلطان ابنته مريضة يعد بتزويجها لمن يشفيها). ولدينا حالة وحيدة لملك يحاول منع زواج ابنته من شاب فقير لكنه يفشل (الجندي والساحرة).

في قراءة لهذه النماذج يتبدى لنا أن وضعية (فتاة- أب) هي وضعية متوترة غير مستقرة، وأيضاً توحي بشيء من السلبية (أب عاجز- ابنة حزينة أو مريضة أو معذّبة...)، ويكون الزواج سبباً لإعادة الاستقرار إلى هذه الوضعية غير الطبيعية.

ولا يقوم الأب بأي دور للمساهمة في إنضاج الإبنة، ذلك أن القصص تقدم بنات هؤلاء مكتملات الأنوثة، ولا يبدو وجود الأب عاملاً مؤثراً في ذلك. فلا تذكر شيئاً عن العلاقة الأبوية التي تجمعهما اللهم بعض الإشارات إلى أنه رباها على الفضيلة أو العلم، أو رباها بمفرده ولكن من دون ذكر أي تفصيل يتعلق بهذه التربية وطرائقها أو تقنياتها.

توحي الأمور بمحاولة الآباء تجنّب آثار الأنوثة لدى الفتيات أو بالأحرى الخوف منها (الاستياء من الدلع مثلاً) والسعي إلى وضعها ضمن الأطر المرسومة لها، أي الزواج.

ويفاجئ في هذه القصص الضعف أو العجز الذي توسم به شخصيات آباء الإناث. لنتذكر:

- أب منزعج ولكنه لا يقوم بأي عمل.
- أب فقير وحزين وعاجز عن تحقيق أمنيات ابنته.
- حاكم جزيرة عجوز ومريض وضعيف ويبكي.
- طحان فقير.

- أب فقير بائع عرق سوس.
- حاكم ابنته حزينة ولا يستطيع إسعادها.
- ملك لا يستطي شيئاً أمام سحر الوزير لابنته.
- ملك ابنته سيئة الأخلاق ولا يعرف كيف يغيرها.
- سلطان ابنته مريضة ولا يستطيع شفاءها.

الصورة الأساسية هي لأب عاجز لا يستطيع تحقيق رغبات الابنة، التي نضجت وكبرت، فيطلب من رجل آخر القيام بالمهمة. وربما تتكفل القصص بإضعاف صورة هذا الأب من خلال جعلها عاجزة من أجل أن تتمكن الفتاة من تخطي علاقة الإعجاب التي ربطتها بأبيها.

الزواج هو التجربة الإنضاجية الأساسية للفتاة. ولا تطلب القصص من الفتيات إثبات أي شكل من أشكال المسار النضوجي أو تجارب التأهيل (كما فعلت مع الذكور)، بل فقط تجعلها تعطي إشارة بذلك (تمرض أو تحزن أو تتململ أو تسحر...)، ذلك أن المسار النضوجي أو تجارب التأهيل ليست هامة بالنسبة لفتاة كما ينظر إليها الذهن الذكوري المؤلِّف. لا يهم كيف أصبحت الفتاة أنثى، المهم أنها أصبحت كذلك. وليس للفروقات الفردية أهمية تُذكر على صعيد إثبات استحقاق الأنوثة التي لا شكل لها ولا تمايز. فكل الصبايا في عمر الزواج هن أنثى واحدة (وهي دائماً جميلة الوجه أو الجسد وفاتنة) على نقيض ما هو الأمر بالنسبة للذكور الذين تطلب إليهم القصص إثبات الرجولة من خلال مهارة أو تجربة معينة. إنّ إثبات الرجولة هو "مكتسب اجتماعي"، والزواج هو مكافأة له، في نهاية الطريق التي سار عليه البطل.

أما الزواج بالنسبة للفتاة فهو بداية الطريق لا نهايتها. إذ الآن سوف تعطيها القصص الفرصة لإثبات أحقية صفاتها الشخصية المقدرة (كزوجة وأم). ولا نعثر مثلاً على نماذج لفتيات متنافسات جذباً لزوج (أو لأي أمر آخر) كما هو الحال بالنسبة للذكور. ولا يفاضل الأب بين بناته المتعددات ولا يقمن بأية تجربة بل دائماً لدينا ابنة واحدة. صحيح أننا في قصة "السمكات المسحورات" نجد ثلاث أخوات ولكنهن في الواقع لا يتنافسن بل يبدين وجوهاً ثلاثة لشخصية واحدة. فالكبيرة تتزوج من الأمير ولكنها تموت بسبب سحر الخالة الشريرة، فتقوم الوسطى بالزواج من الأمير نفسه ولكنها تموت أيضاً، وتنجح الثالثة في الحفاظ على حياتها وزوجها الذي هو الأمير نفسه. إذن، التجربة تحصل بعد الزواج و ليس قبل ذلك وبدون أية منافسة تذكر.

بالعودة إلى دور آباء الإناث، نرى أن القصص لا تهتم بإيراد أحداث جرت في مسار حياة الفتاة. هذا مع العلم بأن بعض القصص تقول إنه رباها بمفرده بعد وفاة زوجته. ولكن يبدو أنه من الصعب على ذهن المؤلفين الذي تحكم بهذه القصص أن ينظر إلى هذا الجانب الداخلي والتقني في ما هو تربية الأبناء، ولا يستطيع أن يتماهى مع النضوج الشخصي لأنثى أو بشكل أبسط من ذلك لا يستطيع أن يقبل بأدوار لها سمة أمومية لأبطاله الذكور.

- مهنة آباء الإناث:

آباء الإناث هم: صياد وحاكمان وطحان وبائع وثلاثة ملوك وسلطان وقائد واحد لا نعرف مهنة له.

تتشابه مهن الآباء (للبنات وللصبيان) عموماً من حيث متطلبات الجاه والقدرات المادية أو الجسدية. ويبدو هذا الأمر طريقة القصص في جعل الآباء ذوي حق وقدرة على التبصر بما يناسب الأبناء ومستقبلهم.

- صفات آباء الإناث:

إن الصفات التي خصّت بها هذه القصص آباء الإناث هي:

محب وحنون (٩ مرات)- فقير (مرتين)- قوي، عجوز، مريض، مربي (ثلاث مرات)- حكيم، أرمل، مدّعي، قاسي (مرتين)- حقود، محتل، عادل، فخور.

الملاحظ أن الصفات التي يأخذها آباء الإناث قليلة عموماً. فلم يمر معنا آباء مؤمنون مثلاً (وكانت هذه الصفة قد ذكرت أربع مرات لدى آباء الذكور) أو فاضلون (وردت ٥ مرات لدى الأوائل)، كما أن صفة عادل كانت أقل أهمية مما لدى الأوائل.

يشبه والد البنت والد الصبي من حيث الحب والحنان والعطف، لا بل يزيده في ذلك. فلدينا ٩ من أصل ١١ أب لديهم مثل هذه الصفات (هذا مع العلم ان الأبوين الآخرين يحبان ابنتهما أيضاً كما يظهر في القصة، وإن لم يذكر ذلك صراحة) مقابل ١١ من أصل ٢٧ والد لصبي.

لو أعدنا تركيب النموذج من خلال الصفات الأكثر وروداً لاستخلصنا النموذج الآتي: محب ومربي وقاسي (ونتغاضى عن صفة فقير: لأن صفة الغني هي الأقوى وإن لم تذكر، فلدينا سلطان وثلاثة ملوك وحاكمان، والمفروض فيهم حكماً صفات الغنى).

بالمقارنة ما بين نموذجي والد الأنثى ووالد الذكر، يتبدّى لنا أن الصفتين الأساسيتين اللتين تغيبان لدى الأول هما أولاً القوة أو الشجاعة (وردت ٥ مرات

لـدى الأخـير) والإيمان (وردت ٤ مرات)، مما يعني أن هاتين الصفتين لا تساعدان الآبـاء كثيراً في تربية بناتهم، مثلما هو الحال في تربية أبنائهم. فدور والد الفتيات لا يـتحدّد بكونـه محـور تمـاه لهن بخلاف ما هو الأمر عليه بالنسبة لوالد الصبيان الذي تشدد القصص على الإكثار من صفاته عامة لتعريف الأبناء بوالدهم أكثر، كمـا تعمـل عـلى إعطائـه قيماً ذات تقدير اجتماعي عل لكي يجري التماهي مع نموذجه بسهولة من قبلهم.

وثمـة ملاحظـة تنبغي الإشارة إليها، وهي أن ثماني قصص من أصل القصص الإحـدى عشـرة الـتي أوردت نموذجاً لوالد فتاة هي من نوع القصص الشعبية أو الخرافية. وبالتالي، فإن ما لاحظناه من اختلاف في أداء آباء الإناث عن آباء الذكور يـنهل أكـثر عـلى ما يبدو من مخزون الذاكرة الجماعية للشخصية بعلاقتها بالمأزم الأسـري عموماً، وتضع الحياة الداخلية أو "النضوج" في صلب اهتمامها. ولعل هـذا مـا يجعـل للأهل دوراً مركزياً أكبر مما هو في القصص الحديثة التي تميل أكثر إلى التركيـز عـلى "الفـرد" في علاقته بالحياة الخارجية، ومن هنا طابعها التعليمي والتوجيهي المباشر الذي كنا قد أشرنا إليه سابقاً.

- أفعال آباء الإناث:

في لائحـة الأفعال نلحظ كثرة الأفعال الدالة على الحزن، وعلى الجو العاطفي الطـاغي عـلى أجـواء القصـص. لماذا ترسم صورة حزينة لوالد الفتيات؟ هل من أجل تحميل هؤلاء الفتيات مسؤولية ضمنية (وإن لم تكن مطلوبة منهن اجتماعياً) تجـاه آبائهم؟ أم من أجل الإشارة لمدى التعلّق الذي يستشعره الأب تجاه ابنته التي ستنفصل عنه بالزواج؟

من جهة أخرى، لا تمكننا أفعال آباء الإناث من المقارنة ما بين نموذجين لفاعلين أبويـين حديـث وتقليدي كما كان الأمر مع آباء الذكور. فالأفعال متشابهة عموماً. وإذا كـانت قصـة "مـلكة الدلع الصغيرة" توحي بجوّ حديث، إلا أنّ الأب لم يقم فيها بأي فعل يذكر.

II- النماذج الأنثوية:

كيـف ترسـم القصـص صـورة الـنماذج الأنثوية؟ هل تعكس سمات النموذج الأنثوي السائد اجتماعياً أم تتخلف عنها او بالعكس تسبقها؟

إن فرضـيتنا الرئيسة هي سيطرة المصلحة الذكورية في رسم النماذج الإنسانية كافـة (ذكـور وإنـاث، صـغار وكبار متكيفون وغير متكيفين...) وأن هذه المصلحة تتجسـد في تغييب النموذج الأنثوي الفاعل وتغليب النموذج الأنثوي السلبي أو الفطري الذي ينمو على هامش مجال الذكور وفي خدمتهم.

وردت الأنـثى كنموذج للفاعل الذات (أو بمعنى آخر البطل) ٢٤ مرة من أصل ١٥١ قصـة، في حـين كـانت فـاعلاً موضوعاً (أي ما يتوق البطل للوصول إليه) ١٤ مـرة، وكـانت فـاعلاً مسـاعداً تقف إلى جانب البطل وتساعده ٤٠ مرة أو معاكساً تعيق البطل وتمنعه من الوصول إلى غايته ١٦ مرة.

إذن، وبشـكل عـام مـا زال نمـوذج الأنثى ثانوياً، ويقوم دوره في أغلب الأحيان عـلى الوقوف إلى جانب البطل الذي هو ذكر. وهذا الاستنتاج لا يخرج عما تشير إليه الدراسات حول الثقافة السائدة في المجتمعات العربية بوصفها أبوية وتصدر عن رؤية ذكورية.

أما صورة النموذج النسائي المنقول في هذه القصص فنستعرض أبرز ملامحه.

١- النماذج الأسرية الأنثوية:

أ- نموذج الأم:

إن تحليل القصص يظهر لنا طغيان صورة الأم في أذهان المؤلفين. فهي تأتي في رأس القائمة ولا تدانيها أية صورة أخرى. المرأة هي أم أولاً وأساساً. هذا ما يشعر به المؤلفون وما يريدون نقله إلى أذهان الأطفال. وتقدم القصص نموذج الأم صافياً، فلا تشترك مع صفة الأمومة أية صفة أخرى (اللهم إلا إشارة مبسطة جداً إلة كونها زوجة) فحين تكون المرأة أما لا تحتاج لإظهار أية صفة أخرى. هي أم فقط فإن عملت فلأجل أطفالها وإن ضحت فلأجل أطفالها وإن ماتت أيضاً فلأجل أطفالها، ومن دون أن تنتظر مقابلاً لتضحيتها. ويلاحظ هنا أن مفهوم الأمومة الذي يرتكز عليه تصوير النموذج الأمومي بسيط لا يخالطه أية تلوينات ذاتية أو فردية.

والأم في القصص تقوم بسلسلة من الأفعال أردنا الوقوف عندها فتبين لنا انها محصورة فيما يلي: البكاء (تسع مرات)، التوسل (مرتان) التضرع والتمني (ثماني مرات)، البحث عن الابن (أربع مرات)، الاحتضان والتقبيل والرعاية (ثمان مرات)، الموت (مرتان)، منع الطفل(مرتان)، الترتيب والنظافة والطعام (إثنتا عشر مرة)، التربية (ست مرات)، الدعم (أربع مرات)، الانتظار.

وهي في القصص لا تعمل. ولكن إن عملت ففي حياكة الصوف (مرتان) وغزل القطن (مرة واحدة) وفي الزرع وتربية الدجاج (مرتان) أو تدير دكاناً (مرة واحدة).

مدهش هو فقر الحيز السلوكي الذي يعطى للأمهات. فإذا ما فرغن من ترتيب المنزل والنظافة وإعداد الطعام وتقديمه وهي الأعمال الأساسية لهن (إثنتا

عشر مرة) فلا عليهن سوى البكاء والتضرع والانتظار (أربع وعشرون مرّة) او يقمن بالاحتضان والتقبيل وتقديم النصح والإرشاد (خمس عشرة مرة)، فإذا ما انتهين من كل هذه الأعمال كان القدر لهن بالمرصاد، فيضيّع أبناءهن ويصبح دورهنّ البحث عنه (أربع مرات) أو العمل على منعه من أمر ما وحينما تنتهي هذه الأفعال لا يجد المؤلفون لهن عملاً يقمن به فما يبقى عليهنّ سوى الموت.

وإذا ما نظرنا ملياً إلى طبيعة هذه الأفعال نجد أنها سلبية بمعظمها. وحتى الأعمال التي تقوم بها هي من قبيل الأعمل التي لا تستأهل أية طاقة ذهنية (النسيج والزراعة).

هذه هي أعمل الأم وأفعالها، فما هي الصفات التي تعطى لها في القصص؟

لقد أحصينا هذه الصفات فكانت كما يلي:

بذل الذات (حنان وعطف وعطاء ومحبة وتضحية)	٣٥
الحزن والشقاء والعجز	٣٢
المساعدة والدعم	١٧
أخلاق وفضيلة	١٧
صبر ومثابرة	٦
صفات أخرى (تشبه أباها مثلاً)	٥

فإذا ما أردنا أن نرسم الصورة العامة للأم لتبين لنا أنها امرأة حنونة، حزينة، داعمة، أي أن الجانب الوجداني هو الطاغي على الشخصية الأمومية.

ولكن هل تتغير هذه الصورة بحسب جنس الأبناء؟ لننظر في نموذج أمهات الصبيان وأمهات الفتيات كل على حدة ولنقارن.

١- نموذج أمهات الذكور:

إن أمهات الذكور هن أكثر عدداً بشكل لافت، إذ لدينا ٢٨ أم لذكر، مقابل ٩ أمهات لإنثى إضافة لأربع أمهات لم تحدد القصص جنس أبنائهن. وفي ذلك إشارة واضحة إلى غلبة التوجه الذكوري في قصص الأطفال. فهل هذا عائد إلى أن العينة التي نعمل عليها وضعت بشكل أساسي من قبل مؤلفين ذكور (١٢٠ مقابل ٣١ إناث)؟ للإجابة على هذا السؤال أخذنا فقط القصص التي أوردت نماذج أمهات إناث وحاولنا أن نعرف جنس مؤلفيها فوجدنا من أصل تسعة قصص هناك أربع وضعت من قبل مؤلفين ذكور وواحدة من قبل مؤلفة و٤ من دون مؤلف، مما يجعلنا لا نستطيع التأكيد على أثر جنس المؤلف في تثقيل الوجود الذكوري (ولا نستطيع نفيه أيضاً).

- صفات أمهات الذكور:

أحصينا في عينة نماذج امهات الذكور الصفات التالية:

محبّة وعطوفة وحنون وحامية	١٥
حزينة وشاقية وقلقة ومكتئبة ويائسة ومستسلمة	١٣
فاضلة	٤
عاجزة ومريضة	٣
صبورة	٢
عجوز	٢
أرملة	٢

إضافة إلى صفات وردت مرة واحدة وهي: مثابرة- طيبة- فقيرة- وفية- متعلمة- نظيفة- تتحدى زوجها- آمرة.

لو أعدنا تشكيل نموذج أمهات الذكور بحسب الصفات الأكثر تثقيلاً لتحصل لدينا نموذج له سمة أساسية هي المحبة، ثم تليها سمة الحزن، ثم سمة العجز (التي نستقيها من مجموع الصفات التالية: عاجزة ومريضة + عجوز + أرملة + صبورة= ٩ مرات) ثم تأتي أخيراً سمة الفضيلة.

ويصبح النموذج النهائي كالآتي: إن أم الصبي هي شخص محب وحزين وعاجز وفاضل. وبقليل من التمعن يتبين أن الطابع الوجدان والخلقي هو المسيطر على هذا النموذج الذي يوحي بأن صاحبه هو شخص يقدم الحب ويحتاجه ويستأهله.

- أفعال أمهات الذكور:

ما هي الأفعال التي تقوم بها هؤلاء الأمهات؟ إذا ما أمعنا النظر في هذه الأفعال لتبين لنا أنها تتركز على النواحي التالية:

حزن- فقدان- انتظار	١٤
رعاية (إيقاظ من النوم- إطعام...)	٦
دعم	٣
إنجاب	٢

إذن، الأفعال الأكثر أهمية التي تقوم بها أمهات الذكور هي الحزن لغياب الابن وانتظاره، ثم يأتي في المرتبة الثانية الأعمال المتعلقة بالرعاية اليومية ومن ثم الدعم، وأحياناً يكون فعلها الوحيد في القصة هو إنجاب الصبي.

٢- نموذج أمهات الإناث:

لدينا تسع أمهات لفتيات جعلت القصص لهن الإطار الآتي:

١- ملكة الدلع الصغيرة(الرقم ٣*): أم سوسن الدلوعة محبة وتهتم بشؤون أبنائها.

٢- عودة المواطن(الرقم ٤٩): "توماسين" أم شابة جميلة حزينة.

٣- السمكات المسحورة(الرقم ٦٢): "سعدى" أم مربية حنونة.

٤- دجاجة سلمى(الرقم ٦٤): "أم سلمى" هي أم حنون وابنتها مجتهدة ومطيعة.

٥- الجندي والساحرة(الرقم ٦٥): الملكة أم لأميرة جميلة ومدللة.

٦- على مائدة الطعام(الرقم ٩١): "أم بسمة"حنون ومحدثة وعارفة ومشجعة.

٧- قصة ليلى الحمراء(الرقم ٩٨): "أم ليلى" ست بيت.

٨- الأميرة الحسناء والأقزام السبعة (الرقم ١٠٨): أم تنجب بعد طول تمني وتموت أثناء الوضع.

٩- نابوليون بونابرت(الرقم ١٣٦): جوزفين حبيبة نابليون لديها طفلتان وهي جميلة ورسامة.

لو تأملنا في هذه القائمة لوجدنا أن قصتين فقط من أصل التسعة موضوعتان محلياً وليستا مأخوذتين عن الخارج او من التراث الشعبي. وفي القصتين المذكورتين نموذج أم الفتاة يبدو بسيطاً وتقليدياً وراضياً.

- صفات أمهات الإناث:

استخلصنا الصفات الآتية:

* حسب الأرقام الواردة في لائحة القصص.

حنون	٤
ست بيت ومربية	٣
جميلة	٢

والصفات الفردية التالية: حزينة- داعمة- عاقلة- عارفة- مؤمنة.

إن الصفات الغالبة على نموذج أم الأنثى هي الحنان(٤) ورعاية المنزل(٣)، وتكررت صفة الجمال مرتين، ولكن إذا ما تمعنا في الإطار الذي ذكرت فيه هذه الصفة يتبين أنها وردت فيما يتعلق بكون هذه الأم تلعب في القصة دور الحبيبة. ولقد جاءت في قصتين مترجمتين هما قصتا "نابليون بونابرت" و"عودة المواطن"، وبالتالي فإن صفة الجمال ليست متصلة مباشرة بالأم.

ونلاحظ في مجموع الصفات المذكورة أعلاه عدم ذكر الصفات الخلقية (الإيمان- الأخلاق) واستبدالها بصفات التدبير (راعية، ست بيت، مبادرة، عاقلة، ...)، إنها ام تقدم الحب ولكنها لا تطلبه، وبالتالي لا ضرورة لإثبات أحقيتها في هذا الحب من خلال الصفات الخلقية الداعمة. وتظهر صورتها أقل عجزاً مما هي عليه لدى أمهات الذكور، فكأنما القصص تؤهلها لتقديم نموذج تماه مقبول من لدن الفتيات.

بالمقارنة ما بين النموذجين نستشف تصوراً عن الأمهات اللواتي تنتظرن من أبنائهن الذكور الحب والعناية، ومن بناتهن الإعجاب والتماهي. وتشتغل أذهان المؤلفين على إعطائهن الصفات المناسبة لهذين التوجهين، صفات جديرة بنيل الحب لدى الأوائل وبنيل الإعجاب لدى الأخريات.

ولا ريب أن هذه النماذج تستمد جذورها من البنية الثقافية التي تقف وراء إنتاجها. على الابن الذكر أن يرعى أمه، الإنسانة المعطاءة والفاضلة والعاجزة، اما البنت فعليها الإعجاب بالأم والتشبه بها، خصوصاً لجهة الحنان ولجهة التدبير.

كيف تدبرت القصص إقناعنا بهذه النماذج، ومن خلال أية أفعال؟

- أفعال أمهات الإناث؟

بعد مراجعة أفعال الأمهات تبين لنا أن الأفعال الأكثر أهمية التي تقوم بها أمهات الإناث هي:

الرعاية (نوم- نظافة- إطعام)	٥
إنجاب	٢
دعم وحب	٢

ونلاحظ غياب الأفعال من قبيل الانتظار والحزن والبكاء التي وردت لدى أمهات الذكور وتبدو أم الفتاة أكثر ميلاً نحو التدبير المنزلي وأعمال الرعاية من أي شيء آخر.

ب- نموذج الزوجة:

في تحليلنا للنموذج النسائي ظهر لنا العديد من الشخصيات تكون ابنة ثم تصبح زوجة وأماً، ولقد ضممنا جميع هذه الشخصيات إلى فئة الأمهات. اما الصبايا اللواتي يصبحن زوجات فسنفرد لهن هنا عنواناً خاصاً. وسنقصر بحثنا في هذا القسم على الزوجة فقط أي التي لا تتحول صفتها طوال القصة وينحصر دورها في كونها زوجة فقط.

عدد الزوجات في القصص ١٦ زوجة. وهن يمتلكن على عكس الأمهات صفات عديدة. ويمقابل صورة الأم الساكنة العطوفة الصامتة الفاضلة والمثابرة والتي تحمل تقييماً ايجابياً من وجهة النظر الاجتماعية التي تحملها القصص، نرى الزوجات أكثر تنوعاً وتتضافر الصفات السلبية والإيجابية معاً في تقديم صورة نمطية لهن:

ومن أبرز صفاتهن:

- التعاون مع الزوج والاهتمام به.
- صفات خلقية سيئة (طمع، غرور، تكبر، أنانية، غيرة، سلاطة لسان، كذب، غضب، تسلط، فجاجة، حمق، غباء...).
- صفات ذهنية إيجابية (مخططة، مدبرة، مجاهلة، فضولية...).
- صفات مظهرية: (جميلة، سعيلة،...).

فإذا لم تظهر صفة جميلة لدى أية أم (اللهم باستثناء أم واحدة تموت حين تنجب طفلها أي أن الشخصية الحقيقية التي تظهرها القصة هي شخصية الزوجة)، لأن الجمال صفة لا تحتاجها الأمهات لأداء دورهن المحصور بأبنائهن، ولا يهم أيضاً سعادتهن ولا عقلهن ولا مظهرهن (إلاّ إذا اعتبرنا تنظيف بيوتهن نوعاً من مظهر) فتغيب معظم الاعتمالات النفسية الإنسانية (ما عدا الحزن...) من قبيل الطموح أو الفضول أو الرغبة... إلا أن الزوجات على العكس من ذلك يتمتعن بدور أكثر حيوية وإن ليس أكثر تقديراً، إذ تجعلهن يحيين في عالم متغير ومتنوع ويقمن بأنواع من التدابير والخطط وتسمح لهن باستخدام عقولهن ولكن من أجل الاحتفاظ بأزواجهن (الغيرة وردات الفعل الغاضبة) أو بيوتهن.

إلى ذلك، فإن ثمة في أذهان واضعي القصص صورة عن الزوجة بوصفها مؤثرة، ونـراهم يقدمـون دورهـاً فعـالاً ولـو بشـكل سـلبي في أحيان كثيرة. وبشكل عام نلاحـظ أن الجـانب الذهـني يبدو معترفاً به لدى الزوجات، والصفات المتعلقة به هي الأكثر ظهوراً من بين الصفات الأخرى.

- أفعال الزوجات:

يلاحظ أن أفعال الزوجات تتمحور حول الموضوعات التالية:

التدبير المنزلي	٥
التخطيط	٤
الشورى والنصح	٤
الطاعة	٣
مرافقة الزوج	٢

ولقـد أجمعـت أغلـبية القصـص عـلى نمـوذج الـزوجة المخلصـة للزوج. أما الحـالات الـتي شذّت عن هذه القاعدة فهي في قصة جعلت الزوجة تنافس الزوج وتطمـح للاسـتيلاء على سلطانه، ولكنها تجعلها تندم في النهاية وتطلب الصفح مـن زوجها فيقبل. وفي قصة ثانية زوجة شابة متكبرة فيعاملها الزوج بقسوة بحيث تندم وتعود إلى التعلق بزوجها.

وفي قصـة اخـرى (مترجمـة) ثمـة إشارة إلى شابة طموحة وتوّاقة إلى التعبير عن نفسـها وتوحـي بإمـارات قلق وتحفز ومحاولة خيانة الزوج، غير أن القصة تجعلها تنتحر في الخاتمة.

إذن الـزوجات مخلصـات وتـتوزع أفعـالهن على امور في منتهى الجدية (إرشاد الـزوج) أو منـتهى الغـباء (تـورط بمشـاكل تافهـة) وهن كثيراً ما يكن مسببات

للحدث الرئيسي الذي تدور حوله القصص، ولكن من غير أن يكن بطلات لهذه القصص.

ومـا يـلفت النظر الورود الكثير لفعل "أخبرت"، وعادة يكون الأمر إخباراً للزوج بأمر ما. كما نلحظ كذلك ورود فعل "حثت" أو ما شابهه في المعنى، وهو في العادة حثّ للزوج على السلوك وفقاً لما ترغب به الزوجة.

تذكّـر هـذه الأفعـال بـنموذج شهرزاد (الإخبار والرواية والدفع بالسلوك نحو غايـات ملائمـة) وتوحـي بطغيـان أثـره عـلى التصورات التي تكمن خلف هذه القصص.

ونسـتخلص ممـا سـبق أن هـناك تمييزاً كبيراً ما بين صورة الأم وصورة الزوجة يبـلغ حـد القطيعـة. فـلم نعـثر عـلى أية صفة مشتركة ما بين صورة الأم وصورة الـزوجة. ويظهـر اجـتهاد القصـص كـبيراً في مـنع أي شـبه بينهما، مما يوحي بأن الصـورة المسـتبطنة في أذهـان المؤلفـين تنهل من ذلك الموروث الذي يقدم صورة الأنثى ذات وظيفة مزدوجة بجانبين، الأول هو الجانب الثابت المتعلق بالأمومة. إنه غـير مـتغير ومسـتقر ولـذا فهـو يمنح الأمان والحماية والتقبل. أما الجانب الآخر لصـورة الأنـثى فهـو ديـناميكي الطـبيعة يحـث ويشجع على التغيير. إنه الجانب المتعلق بالحب وهو يؤدي إلى التحرر من سلطة تقاليد الجماعة[1].

جـ- نموذج الصبية:

أخذنـا أعـلاه مـلمح الـزوجة الـتي قدمت في القصص ناضجة مكتملة الهيئة، ولكـن مـا هي حال الأنثى التي تكبر على أوراق المؤلفين، هل يتغير الأمر لديها؟ كيف تتحول الصبية إلى زوجة وكيف تتحول صفاتها؟

---

[1] Corbatt, N.Q؛ في الغانية المقدسة، عرض سحر الموجي، في كتاب هاجر ٣-٧، القاهرة، ١٩٩٦.

لدينا في العينة ١٤ صبية تصير زوجة في نهاية القصة. وصفاتهن كالآتي:

صبية، بهية المنظر، رائعة الجمال، تلفت الأنظار، آمرة ناهية، أخلاقها سيئة، متعجرفة مرفوعة الرأس، مزهوة مدللة، متهكمة، مزدرية، شامخة، يتيمة، سيئة الحظ، حكيمة وعاقلة، فاتنة، ممشوقة القد، رزينة، رفيقة بالفقراء، عطوفة، رقيقة...

يتبين لنا من هذه الصفات أن الصبايا المرشحات للزواج يبدون ذوات شخصيات متنوعة، وإن كانت الكفة تميل إلى جعلهن ذوات صفات إيجابية.

ويبدو الزواج هنا مكافأة لهن على هذه الصفات... أما القليلات اللواتي كانت اخلاقهن سيئة فإن جمالهن سيعوّض عليهن هذا النقص، وسيكون من شأن الزواج والحال هذه أن يغير حالهن. المثير في رسم الصبايا هو التشديد على الصفات المظهرية من جمال ورشاقة وخجل وتربية... إلخ.

إذا ما جمعنا الملامح الثلاثة يتبدى لنا النموذج الأنثوي تاماً مكتملاً على النحو الآتي:

الأم: ويلاحظ غلبة الجانب الوجداني لديها.

الزوجة: ويلاحظ غلبة الجانب الذهني لديها.

الصبية: ويلاحظ غلبة الجانب الجسدي لديها.

ولكنها ملامح لا تجتمع في شخصية واحدة، ولا ضرورة أصلاً لاجتماعها. ذلك أن المرأة توظف في خدمة القصة ذات التوجه المنمط الذي لا يجد حاجة للأمهات سوى في تضحيتهن أو حاجة للزوجات سوى في تدبيرهن أو حاجة للصبايا سوى في مظهرهن. أما أن تجتمع في شخصية واحدة صورة الأم والزوجة والمعشوقة، فهذا ما يدنس ويثير الاضطراب في المخيلة التقليدية. ويبدو أن الأمر الأساسي في مثل هذا التوجه هو في تجنب جمع صفات القداسة والجسد لدى الأم،

وليس في جمع ملمحي الزوجة والمعشوقة الذي لاحظنا وجود بعض الصفات المشتركة بينهما. تحاول القصص أن تبعد صورة الأم بأقصى ما يمكن عن أي شبه مع النماذج الأخرى، بحيث تبقى القداسة هي الصفة الأهم للأمومة.

الخاتمة

ما الذي يمكن استنتاجه من كل ما تقدم؟

الأمر الأبرز في الاستنتاج هو أن التنشئة الاجتماعية كما تقدم في قصص الأطفال تحكمها الذهنية الذكورية، بحيث يبدو موضوعها الأساسي هو الفرد الذكر الذي تشكل القصص مرتعاً لتجاربه وتحولاته ونضوجه.

وبالتالي، فإن المخيلة، وهي العنصر الأساسي في البنية الذهنية التي تغرف منه القصص كما تشكل ظلال التنشئة المنقولة من خلالها، هي أيضاً ذكورية، وترى إلى العنصر الأنثوي بوصفه رديفاً أو تابعاً أو مكملاً، ولا ضرورة لخوض أية تجربة خاصة. ولولا تجربة الإنجاب، لما كان من مشروع أنثوي يذكر. وليس من قصة واحدة تعالج طموحاً أو مغامرة لفتاة، ناجحة أو فاشلة، بل تبدو تجارب الحياة منحة جاهزة، يقدمها المؤلفون لهن، ويمنعونها عنهن، حسب إرادتهم، وليس لهن فيها أية منّة أو جدارة.

والقصص بالإجمال تقليدية الطابع، تغرف من مخيلة فقيرة، تتكرر فيها النماذج ذاتها، في مساحة أسرية تكاد تحتل كل المساحة الاجتماعية. فالمجتمع، في أذهان المؤلفين، هو أسرة كبيرة يتكون من آباء وأمهات وأبناء، والصراعات فيه هي على شاكلة الصراعات الأسرية التي تحلّ بالطرق التقليدية: مصالحة وعودة عن الضلال بعد ندم.

وهـذه القصـص لا تشـي سـوى بالقـليل من المحلية أو الخصوصية، إذ تخاطب كيانات عامة، لا أفراد معينين.

لـذا، لا نشـعر بـأن هـذه القصص تخاطب جمهوراً ذا ملامح محددة. صحيح أن موضـوعها الأطفـال ولكنها تتكلم عنهم أكثر مما تتوجه إليهم، وبالتالي فلا قيمة كـبيرة للسـيرورات المعـرفية (تحـليل معـلومات، تذكر، انتباه، تحليل، صناعة قرار) بالمقارنـة مـع أهمية السيرورات الوجدانية المعتمدة (ترغيب، ترهيب، تأثير، إيحاء وتمذجة...).

الأبطـال الفعـليون للقصـص هـم مؤلفوهـا الـبالغون الذكور، وهم النماذج الضـمنية التي يطلب من الأطفال التماهي بها. وهؤلاء ليس لديهم، في انتظار أن يصبحوا بالغين ذكور في خدمة مجتمعهم الأبوي أو بالغات في خدمة الذكور، سوى التـلقي والقـبول، أو كمـا تقول لهم القصة، أن يناموا بانتظار قبلة الأمير أو هدية الساحرة.

***

التنشئة السياسية* للبنات في قصص الأطفال

تقديم: السياسة والتقسيم الجنسي:

كثيراً مـا تشـير المعطيـات إلى غلـبة المشاركة السياسية للرجل بالمقارنة مع النسـاء. ولكـن هـذه الإشـارة تصـدر عن رؤية للسياسة بوصفها أمراً متعلقاً بالشأن العام تحديداً، وهي رؤية مخالفة لمنطق الأمور، إذ يبدو لنا أن ثمـة مسـتويين للسياسـة أو سـلوكين سياسيين، الأول متعلق بتدبير أمور الفرد الشخصـية، والـثاني بتدبير أمور الفرد العامة. ولتأكيد هذه الثنائية أو تكريسها أنيـط المستوى الأول بالمرأة، وألحق به حيز "الداخل" مجالاً لحركتها، وأنيط الثاني بالرجل وأعطي حيز "الخارج" مجالاً لحركته.

هـذا التقسـيم مـا بين المستويين استتبع طبيعياً التقسيم الشائع لمجالي الخاص والعام. فمنعاً لالتباس الأمور جعل لمستوى سياسة الخاص الذي حصر بالمرأة اسم غائم وغير محدد هو "التدبير"، الذي كثيراً ما يجري ربطه بصفة المنزلي لتوضيحه وحصـره في آن. وهـو في الفهـم السائد مستوى لا يحتاج إلى قدرات تجريدية كبيرة ولذلـك لم يسـتحق أن يكـون مـادة تعليمية إلاّ في الصفوف الابتدائية أحياناً. أما مسـتوى سياسـة العـام الـذي عهد به إلى الرجل فلقد حصر به اسم "السياسة"

* دراسة نشرت بعنوان "الدور السياسي المغفل للبنات في قصص الأطفال، في "باحثات"، الكتاب الرابع، ١٩٩٧، حذف منها هنا بعض المقاطع، وأضيفت إليها مقاطع أخرى.

اللائق، وليس أطل على هذه اللياقة سوى تقريبه من مفهوم العلم، إذ بات حقلاً موصوفاً له قواعد وتقاليد وجعل منه اختصاصاً جامعياً.

ويبدو هذا التقسيم للكثير من الباحثين اعتباطياً لا أساس له واقعياً له. من بين هؤلاء برز أنصار الحركة النسوية الذين رفعوا شعار "الشخصي هو سياسي" منذ بداية السبعينات، وسعوا للبرهنة على أن هذين المجالين ليسا منفصلين في الواقع، وأن مجال العام يؤثر بشكل مباشر على مجال الخاص، وأن النساء اللواتي حصرن في مجل واحد ومنعن من الحركة في المجال الآخر تضررن من هذا الواقع[١].

من جهة أخرى، إذا ما عدنا إلى تعريف السياسة حسب المنجد في اللغة والاعلام[٢] لوجدنا أنه يعني "استصلاح الخلق بإرشادهم إلى الطريق المنجي في العاجل أو الآجل" والتمعن قليلاً في هذا التعريف يظهر أن السياسة أقرب ما تكون إلى وظيفة الأم تحديداً. أما فعل "ساس" فمعناه في المرجع نفسه "دبرهم وتولى أمرهم" وهو معنى إن لم يشر مباشرة إلى "عمل" نسائي إلاَّ أنه لا ينم عن "عمل" ذي طبيعة ذكورية. أما واقع الحال فيشير إلى فصل جنسي لوظيفة السياسة بحيث بت فعل "دبرهم" من أمور النساء وفعل "تولى أمرهم" من أمور الرجال.

وينبهنا الباحثون إلى أن الحدود التي تفصل ما بين السياسي وغير السياسي ليست نهائية قاطعة، ولا هي جزء من طبيعة الأشياء. بل إن التمييز بينهما هو في ذاته نتاج للثقافة السياسية السائدة. إن اعتبار صفة "السياسي" تشير إلى علاقات القوة، يحيل إلى اعتبار أن كل سلوك هو سياسي، بدءاً من تربية الطفل إلى الزواج وحتى الذهاب إلى المدرسة[٣]. لكن كيف عملت الثقافة على تجذير التقسيم

---

(1) Rinnheat, S: Gender, **consciousness and politics**; Toutledge chapman and Hall U.S.A, 1992, P. 4.

(2) المنجد في اللغة والاعلام (الطبعة الرابعة والعشرون) بيروت، دار المشرق، ١٩٨٦.

(3) تومبسون وآخرون، نظرية الثقافة، ترجمة علي سيد الصاوي، **عالم المعرفة**، العدد٢٣٣، تموز ١٩٩٧، ص١٩٩.

الجنسي السياسي؟ وما هي معالم نموذج الجندر السياسي؟ وما هي الأواليات التي استخدمتها هذه الثقافة من أجل استدماج هذا النموذج؟

قصص الأطفال كأوالية تنشئة اجتماعية (وضمناً سياسية)

من المعلوم أن الإدماج الثقافي يجري من خلال عملية التنشئة الاجتماعية Socialisation بواسطة مؤسسات عديدة، الأسرة والمدرسة والرفاق ومؤسسات العمل ووسائط الترفيه وبشكل متزايد الأهمية عبر وسائل الإعلام. وتعمل هذه المؤسسات كافة في توليد ما يسمى بـ"فضاء التنشئة الاجتماعية" وهو مفهوم وضع من جل التعبير عن كلية العناصر التي تساهم في تكوين الفرد الإنساني الصغير... فكل طفل يكبر في فضاء تنشئة اجتماعية محدد"[١].

يوظف أدب الأطفال عموماً (قصص – مسرح – شعر – أغاني...) في خدمة معظم هذه المؤسسات التي يتزايد اعتمادها على هذا الأدب وخصوصاً جانب القصص منه، تدعيماً لها في الوصول إلى مقاصدها التربوية الآخذة هي أيضاً بالتعاظم. ونجد صدى لهذا الواقع في ازدياد حجم التأليف القصصي للأطفال من جهة، وفي التشديد على الوظيفة التربوية لأدب الأطفال من جهة أخرى.

إن قصص الأطفال، وخصوصاً قصص الساحرات منها، تشكل إحدى أقدم الوسائل التربوية ولها تأثيرات بنائية مؤكدة[٢]. وهي حسب بتلهايم "رسالة موجهة إلى وعي الطفل ولاوعيه، تتوجه أولاً إلى أنا الطفل، وتسهل نموه من خلال تخفيف حدة السيرورات النفسية اللاواعية"[٣]، أما عملها فيقوم – كما يرى يونغ

---

(1) Chambart de Lauwe, M.J; L'enfant et la socialisation par l'image, OP. cit, P. 27.

(2) Doise, W; Interactions sociales et developpement des instruments cognitifs chez l'enfant; In MalewskaK Peyer et TAP; Op. cit, P. 44.

(3) Bettelheim; OP. cit, p. 19.

Yung – على "سيرورة نفسية واحدة وحيدة هي اكتساب الذات"[1]. ومن الملاحظ عدم خلو مجتمع من المجتمعات من مثل هذا النوع القصصي. فهو يشكل وسيلة "لصوغ التصورات الجماعية في قالب أنماط ثقافية يعتمد عليها في التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتتسرب بفضلها ومن خلالها الإيديولوجية التي ترتئيها مختلف فئات المجتمع... مع التأكيد على أن مختلف الأدوار التي يقوم بها مختلف أبطال الحكاية، تحصرهم في خطط حسب هويتهم، خاصة جنسهم..."[2].

- **التنشئة السياسية:**

إن الصلات ما بين النسق الاجتماعي والنسق السياسي هي من الوثوق بمكان بحيث أنه لتكوين الطفل سياسياً يكفي – حسب بورديو – الإقناع الخفي ببيداغوجيا ضمنية قادرة على إدخال تصور كوني، أو نظام أخلاقي أو ميتافيزيقي أو سياسي من خلال تعليقات على قدر من التفاهة مثل "اجلس جيداً" أو "لا تمسك الملعقة بيدك اليسرى... وبواسطة "هيمنة التهذيب" على كل أفعال الحياة اليومية الأكثر تفاهة بالإمكان فرض المبادىء الأكثر جوهرية من قبيل الاستبداد الثقافي أو النظام السياسي"[3].

إن الفصل ما بين الاجتماعي والسياسي يبدو أمراً شديد الصعوبة ولكنه مع ذلك لم يؤدِّ إلى إلغاء مفهوم التنشئة السياسية الذي ما زال يتمتع بمشروعية نسبية يسعى الباحثون في حقله إلى زيادة التأكيد عليها[4].

---

(1) Simonsen; OP. cit, P. 89.

(2) الحمزاوي، حسناء؛ **صورة المرأة في الحكايات الشعبية؛ في المرأة العربية في مواجهة العصر**؛ مرجع مذكور، ص٣٠١.

(3) Percheron,A:**La socialisaton politique**,Paris,Armand Colin,1993,P.27.

(4) أنظر في هذا الصدد كتاب كل من (Percheron A) وتومبسون وآخرون، اللذين يناقشان تحديداً مسألة مشروعية وجود حقل التنشئة السياسية في هامش مستقل عن حقل التنشئة الاجتماعية أو حقل الثقافة على وجه أعم.

- **هموم منهجية:**

(أ)- حدود الدراسة:

بالإنطلاق مما تقدم، فإن اعتبار السياسة عنصراً فاعلاً في مختلف المجالات الثقافية – الاجتماعية يجعل من الصعب دراستها حصراً. لذلك يفترض ولأغراض منهجية تعيين مساحة محددة للفعل السياسي المباشر للبحث في داخلها. ونشير هنا إلى أننا سنعتمد تعريفاً إجرائيا للسياسة هو "التفاعلات ما بين فردين أو أكثر من أجل تحقيق مصلحة مادية أو معنوية".

ويبدو أن التقسيم المفتعل ما بين التدبير والسياسة اعتمد على حجم هذه التفاعلات ووزنها وعلى حجم المصلحة المتحققة منها وأهميتها. فإذا زادت التفاعلات بين عدد أكثر من الناس (بحيث يتخطون العدد التقريبي للأسرة) وإذا زاد الانتفاع منها، ابتعاداً عن مجال الأسرة والاهتمامات الشخصية عدّ الأمر سياسياً (متعلقاً بالمجال العام) فاستحق تقييماً أكبر. أما إذا جرى في إطار محدود من العلاقات ولأجل مصلحة محصورة الانتفاع عددياً، عدّ الأمر تدبيراً (متعلقاً بالمجال الخاص) واستحق تقييماً أقل.

ويمكن مقاربة مجال الفعل السياسي هذا من مداخل عدة: صنع القرار، المنافسة، الأداء، المواقف، الاتجاهات، الرأي... إلخ. أما فيما يتعلق بدارستنا هذه فلسوف نعتمد مدخلين هما أولاً: الخاص – العام، وثانياً: الخصوم – الحلفاء.

(ب) أسئلة الدراسة:

والأسئلة التي سنفتش عن إجابة عليها في قصص الأطفال (بما هي وسيلة تنشئة اجتماعية وضمناً سياسية) هي:

- كيف يجري –على مستوى النص– تحديد حقلي الخاص والعام بالنسبة لكل من الذكور والإناث؟
- ما هي العوامل المعيقة أو المساعدة في تحقيق غايات الشخصيات الذكورية والأنثوية؟

إن العديد من الدرسات النقدية الحديثة (النسوية تحديداً)، استطاعت أن تكشف عن جدل العلاقة بين صياغة آليات القوة بين الجنسين في اللغة وتكريس فاعليتها في الواقع... وبينت ضرورة إضافة بعد جديد إلى آليات القراءة نفسها يقيم الفرق بين الجنسين فيما يتعلق بالكاتب والقارىء والشخصيات القصصية ومنظور الرؤية والصوت المسيطر على السرد[1].

انطلاقاً من ذلك فإن فرضية الدراسة هي: إن عامل الجندر (الجنوسة) يؤثر في تناول المجالين المذكورين أي العام والخاص أولاً والخصوم والحلفاء ثانياً، ومن ثم في تحديد توجهاتهما.

تتشكل عينة الدراسة من الأنواع القصصية التالية[2]:

قصص خيالي حديث	١٠
قصص خيالي شعبي	١٠
قصص واقعي	١٠
قصص ديني	٦
المجموع	**٣٦ قصة**

(1) حافظ، صبري؛ مرجع مذكور، ص ص٢١٣-٢١٢.
(2) راجع قائمة القصص المختارة ي ملحق الدراسة رقم(١).

(ج) طريقة الدراسة:

تعتمد طريقة الدراسة على تحليل نصوص القصص انطلاقاً من تقنية تحليل العوامل لدى غريماس (Greimas)[1]، وهي تقوم على تحليل القوى الفاعلة وأفعالها، أي تعيين العوامل (أشخاص أو أحداث أو عناصر) القائمة بفعل ما و/أو العوامل المؤثرة فيه أمّا إيجاباً أو سلباً تبعاً لمجريات القصة.

وفي دراستنا هذه سنقصر وجهتنا على النظر في الأشخاص تحديداً. من هم؟ ماذا يفعلون؟ ماذا يجابهون؟ أية عوامل تعيقهم أو تساعدهم في أفعالهم؟ ولكن قبل بدء عرض النتائج نشير إلى أننا سنوجه اهتمامنا تحديداً للشخصيات الأنثوية، فنعرض المعطيات المتعلقة بها تفصيلاً، أما تلك المتعلقة بالأشخاص الذكور فنستخدمها فقط كمرآة عاكسة، أو كضد يظهر معالم الضد (وربما هي مناسبة لقلب أمور اعتدنا على رؤيتها تنحاز لوضوح الذكورة بمقابل غموض الأنوثة!!).

* * *

عرض النتائج وتحليلها:

١- الخاص والعام:

في أي مساحة وضعت قصص الأطفال كلا من الإناث والذكور؟ هل كانت مساحة الأوائل محدودة ضمن أطر معينة على عكس الآخرين؟ هل تعمل قصص الأطفال على تغذية اللاوعي الأنثوي باستحالة الانفلات من أسر الجدران؟

(1) استفدت في تطبيق تقنية غريماس إضافة إلى المراجع المتعلقة بها من دراسات مارلين نصر وملاحظاتها، كذلك من دراسة موريس أبو ناضر وملاحظاته.

ثمة من يعتقد ان لدى المرأة ميل طبيعي|بيولوجي نحو الداخل ونحو الحميمي، حيث يتمثل الرحم ثم الحضن كأمكنة نسائية بإمتياز. بالمقابل، هناك من يرى أن التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن هذا الميل كما عن أكثر الميول الخاصة بكلا الجنسين. وهي مناظرة استحوذت على العديد من الأبحاث في حقلي علم الاجتماع وعلم النفس. بالنسبة لنا سوف نعتمد الوجهة الثانية ونحاول من خلال النظر فيما تقدمه هذه التنشئة (عبر قصص الأطفال) من نماذج تماهيات جاذبة للإناث (وللذكور)، أن نشارك في التأكيد على صحتها.

وسوف ننطلق في تحديدنا لمجالي الخاص والعام من ثلاثة مؤشرات: الأول هو البطولة[1] (لكشف لمصلحة من تجري أحداث القصة)؛ الثاني هو المجال العلائقي (لكشف التفاعلات المهيأة لكلا الجنسين)؛ والثالث هو المجال المكاني|الجغرافي (لكشف الإمكانيات المهيأة للجنسين في الإنطلاق أو الخروج) منطلقين من اعتبار أن الخاص يتمثل بتضافر مؤشرات ثلاثة هي غياب البطولة زائد مجال علائقي محدود زائد مجال مكاني محصور. وإن العام يتمثل بتضافر هذه المؤشرات عكسياً أي ببطولة ناضحة زائد مجال علائقي متعدد زائد مجال مكاني مفتوح.

- **البطولة:**

بادىء ذي بدء، لدينا من اصل ٣٦ قصّة للأطفال١٢ قصة تكون الشخصية الرئيسة فيها هي أنثى، نستعرضها بإيجاز شديد:

- **رنا:** الفتاة التي تصطحب والدتها في زيارة لبيت خالتها.

[1] تعرف د. نبيلة إبراهيم، البطل على أنه "تكوين رمزي" أو هو شفرة يتفق الجميع على فهمها والإحساس بقيمتها ذلك أن البطل يعد التشكيل النموذجي الذي يجمع في تكوينه الفرد والمجتمع، بل يجمع في تكوينه الرؤية الجماعية المثالية للحياة"، في "الأميرة ذات الهمة تتحدث عن نفسها"؛ في **المرأة العربية في مواجهة العصر**، مرجع مذكور، ص٢٦٤.

- **أم يوسف:** امرأة قروية مسنة تربي الدجاج ثم تسافر إلى أبنائها في أميركا.
- **سلمى:** فتاة تحب تربية الدجاج فتجتهد في دروسها وتنال دجاجة هدية.
- **سحر:** تلميذة رسامة موهوبة ولكنها مغرورة مما يسبب لها الصعوبات.
- **أم منير:** القابلة القانونية المؤمنة التي تنقذ ذئباً جريحاً بكلمتها الطيبة وإيمانها.
- **أميرة الثلج:** أميرة من بلاد الثلج تتزوج من أمير بلاد الشمس وتحن بعد سنين لمرأى الثلج.
- **هالة:** فتاة ترسل رسالة إلى أخيها في الجزائر.
- **سوسن:** فتاة دلوعة تحلم في أثناء نومها بتحول دلعها إلى كائنات تعبث بها.
- **آسيا:** طفلة جنوبية تقف مع أبيها على شرفة منزلهما في بيروت ويحلمان ببيتهما في الجنوب.
- **ميريانا:** ابنة صياد فقير تلتقي بسمكة الحظ فتحقق أحلام والدها الفقير.
- **الأميرة المتكبرة:** شابة جميلة متعجرفة تتزوج من شاب فقير يعلمها التواضع ويتبين فيما بعد أنه أمير.
- **ذكية:** الزوجة الغبية التي تقوم بضروب غباء كثيرة ولكنها تنجح في النهاية بالصدفة.

لكن أن تكون الإناث شخصيات رئيسية في هذه القصص لا يعني أنهن بطلات، بل على العكس من ذلك فهن في أغلب الأحيان مهزومات (مريضة، مكتئبة، دلوعة، مغرورة، فقيرة...) وانهزامهن تحديداً هو موضوع القصة الذي يجب أن تعالجه. على أي حال أن التمعن في موضوعات القصص يبين أن لا مجال

لبطولة تذكر سوى في قصة ذكية "الغبية" التي كانت القائمة بأفعال كل القصة والمسببة لعقدتها ولحلها. فقط تلك الغبية- ويا للصدفة!! – كانت بطلة. ثم أن بعض القصص (الأميرة المتكبرة – حكاية الأميرة واليمامة البيضاء – حمدان وملكة البحيرة) تورد في العناوين شخصية فتاة وتوحي بأن هذه الشخصية سوف تكون هي صاحبة الأفعال (أي البطلة أو بحسب تعبير غريماس العامل الذات) فنفاجأ بأنها في حقيقة الأمر موضوع يستخدم لأغراض خارجة عنها ومتعلقة تحديداً بشخصية البطل الذكوري. والفرق كبير "بين أن تكون المرأة وسيلة لشهرة البطل أو تستخدم واسطة في إتمام هدنة بين المتحاربين، وأن تكون بطولتها غاية في حد ذاتها. إن البطولة الأولى مؤقتة وهي تظهر وقت الحاجة، أما البطولة الثانية فهي تولد مع البطل وهي جزء من مكوناته النفسية والبيولوجية"[1].

بمواجهة تلك البطولة الوهمية للإناث نلاحظ أنها معقودة بجدارة لذكور في الأربع وعشرين قصة المتبقية نستعرضها سريعاً: صيادان لا يخبيان – فلاح منقذ – أمير منقذ – شاب مغامر – عصامي ناجح – ابن بار – شاب فضولي – ولد قائد- ولد مستكشف – زوج مخترع – أب منقذ – ولد آمر – رجل مغامر – أمير مخلص – فارس عاشق – أخ مغامر – أمير حاكم – بحار شجاع – راعي / ملك.

ونتجاوز سريعاً الإنحياز البيّن للذكور الذين تقوم القصص على أكتافهم (أو على أدوارهم) بما يقارب ضعفي ما تقوم به الإناث.

[1] إبراهيم، نبيلة: مرجع مذكور، ص٢٦٥.

المجال العلائقي:

(أ) طبيعة المجال العلائقي:

إن التدقيق في موضوعات القصص يظهر لنا أن الشخصيات الأنثوية الرئيسية موضوعة في مجال علائقي أسري (والدي أو زوجي) – باستثناء قصة واحدة تجري في مجال مدرسي – أي أن علاقاتهن تقوم جميعها مع أهل أو أشقاء أو أزواج – (وواحدة مع رفيقات المدرسة التي تذكّر علاقة التنافس معهن بعلاقات التناقس بين الأشقاء).

كان الأمر سيبدو طبيعياً بالانطلاق من مقولة بتلهايم من أن هدف القصة هو تدعيم الإمكانيات النفسية للفرد بمواجهة تحديات النضوج التي تتمثل بدرجة أولى بالنسبة للأطفال (الذين تتوجه لهم هذه القصص) في العلائق الأسرية. ولكن المقارنة مع القصص التي تقدم الذكور كأشخاص رئيسيين تبين أن الأمر يتعدى ذلك.

ذلك أن طبيعة المجال العلائقي للشخصيات الذكورية تتبدى منفلشة في مستويات عدة. فنلاحظ أن العديد من هذه القصص لا تقدم نماذج الذكور مؤطرين في أسرة أو مدرسة، وللمثل لدينا في العينة فلاح وصاحب دكان ورجل بريء وحمدان وفارس أبيض وملك وبحار وراعٍ وعشيرة رجال، دون أن نعرف شيئاً عن أسرهم (لا الوالدية ولا الزوجية). أما نماذج الذكور التي توضع في مجال علائقي أسري فإن القصص تعمل على أن لا تظهرها سجينة هذا المجال فقط، إذ غالباً ما تهيىء القصص للأشخاص الذكور إمكانية الانتقال إلى مجالات أخرى كالمجال المهني (هانس صاحب الدكان – الفلاح – الفارس – البحار – القائد العسكري)، أو مجال السلطة (العشيرة – الحاكم – الملك / الأمير) أما تلك التي تضطر بسبب موضوعها أن تقدم الصبي مأسوراً في أسرة محددة (بسبب صغر سنه مثلاً) فإنها

تؤمن له فرصة أن يقوم بتجربة ينتقل فيها إلى أجواء المجتمع الواسع (مثل مكرم الذي يذهب في رحلة، رامي الذي تأخذه الساحرة، عمر الذي يتخيل في الحلم انه قائد عسكري...).

(ب) حجم المجال العلائقي:

ما عدد الناس الذين تجري معهم الأنثى علاقات مهما كان نوعها؟

للإجابة عن هذا السؤال أحصينا كل الأشخاص الذين وردوا في القصص حيث الأنثى فيها شخصية رئيسة، وأولئك الذين يردون في القصص التي يكون فيها الذكر هو الشخصية الرئيسة ووجدنا أن في مجموع النوع الأول (أي ١٢ قصة) هناك: الخالة – الأم – الأخت – الأقزام – الجنية السوداء – الأب – الأمير – الزوج – البائعان – المعلمة – رفيقات المدرسة – الجدة – الجارة – الأولاد. في حين كان عدد الأشخاص في النوع الثاني من القصص أكثر من أن يعد ويحصى. فإضافة إلى الآباء والأمهات والأخوة كان هناك شعوب بأكملها، وسكان مدن وجزر وسماسرة وسادة وأغنياء ومزايدين وسماسرة وبائع صحف وعملة وساعي بريد وصاحب عمل وخدم وحاشية...، وتلفت النظر في هذا المجال قصة "ثروة من الأوهام" التي تعلن في بداية القصة ومن دون أن يكون لهذا الإعلام أي مفاعيل تذكر على صعيد القصة ما يلي: "ترك الفلاح محراثه وهرع نحو مصدر الصوت فوجد أن الذين يصيحون على ضفة النهر هم التالية أسماؤهم: ١ – الأمير وزوجه وابنته،٢ – صديق الأمير وزوجته وابنته، وخطيب ابنته، ٣ – أربعة من رجال الحرس، ٤ – طاهيان، ثلاثة خدم". ثم يختم القصة على نفس النحو مع أن جميع هؤلاء – باستثناء الأمير وزوجته – لا يفعلون شيئاً. وكأنما المطلوب هو التأكيد دائماً على البعد الاجتماعي لدور الرجل الذي يفترض ضمناً التفاعل الدائم مع الآخرين المتنوعي المكانة والمهنة والوظيفة.

- **المجال المكاني:**

يشكل المكان عاملاً من بين العوامل العديدة التي يجري توظيفها في عملية التنشئة الاجتماعية. وبعض الدراسات تشير إلى تضافر بنى الشخصية والبنى المكانية. وتؤكد على أن ثمة استتباعات لمختلف أنماط المساحات المبنية على تكوين الطفل وعلى اندماجه الاجتماعي. فعلاقة الطفل بالحيز المبني أو المرتب تشكل مسار تنشئته الاجتماعية[1].

وفي قصص العينة تقفز الفروقات فوراً في المجالات المكانية ما بين الإناث والذكور. ولإيضاح ذلك نستعرض أمكنة الشخصيات الأنثوية الرئيسية كما وردت في القصص:

- رنا: بيت أهلها – الطريق – بيت خالتها.
- أم يوسف : البيت – الحديقة – طريق العين – الدكان (نادراً) – أميركا.
- سلمى : البيت – حديقة الجيران – حديقة البيت.
- سحر : المدرسة – المرسم في المدرسة.
- أم منير : قرية حرش البلان (قدمت منها) – الطريق – البيت – الزريبة.
- سوسن : البيت.
- آسيا : شرفة منزل في بيروت (وفي الخيال: سماء– حقول– قرى الجنوب).
- ميريانا : شاطىء البحر – قصر تحت البحر.
- الأميرة المتكبرة : قصر والدها – طريق – كوخ – قصر ولي العهد.

(1) Calogirou, C; De l'imfluence de lieu sur les rapports microsociaux; In Malewska – Peyer, H et TAP, P; Op. cip. P 221

- ذكية : المنزل – الطريق – الحديقة.
- زهرة الثلج : بلاد الثلج (قدمت منها) – القصر في مملكة الشمس – الحديقة.

نلاحظ أن أغلبية الشخصيات الأنثوية الرئيسة توضح بين أربعة جدران أو في أماكن غير مخصصة (طريق)، ولا نعثر على شخصية أنثوية واحدة لا تنتسب إلى مكان. رب باحث كان يمكن ان يستثني شخصيتين أنثويتين أثنتين مما نقول هما ميريانا وزهرة الثلج، ولكن بعض التمعن يعيدهما إلى السرب. فقصة ميريانا تبدأ على الوجه التالي: "كان يا مكان في قديم الزمان... وسالف العصر والأوان، يعيش صياد فقير مع ابنته الصغيرة ميريانا على شاطىء البحر". وترافق النص صورة تشير إلى كوخ بجانب البحر. إنها إذن بداية تتعلق بالصياد وليس بالفتاة، لذلك ربما لم يجتهد النص في أسره. ونتصور لو أن ميريانا كانت هي الشخصية التي يجري الكلام عليها لتحولت القصة كالتالي" كان يا مكان... ابنة صغيرة تعيش مع والدها في كوخ على شاطىء البحر". وينطبق الأمر نفسه على القصة الثانية التي تبدأ أيضاً مع شخصية ذكرية هي أمير شاب بلاحث عن عروس. ولكن بعد أن تتحول القصة ناحية الأميرة نجدها تسكنها والأصح تسجنها في قصر زوجها مما يسبب لها الكآبة (هذا ما تقوله القصة) بسبب شوقها لرؤية الثلج، والحل العبقري يقوم به الزوج الملك الذي بعد استشارة البستاني "يزرع ثلاثة آلاف شجرة لوز مكسوة بآلاف الأزهار البيضاء لم يكن بياضها أقل نقاء من بياض الثلج..." ونترك للقارىء أن يتصور مدى السعادة التي حلت بالملك الزوج بعد أن وثق من بقاء زوجته في قصرها وكف حلمها بالرحيل.

لا تخفي القصص جميعها استراتيجية البنية الذهنية الصادرة عنها في تأطير النساء بين الجدران: "من ذكية" الزوجة الغبية التي تبدأ وتنتهي القصة في منزلها

إلى "رنا" تذهب من بيت والديها إلى بيت خالتها، إلى أم منير التي تنقل القصة مسارها للوصول إلى بيتها، إلى أم يوسف التي يخبرنا المؤلف بندرة خروجها من المنزل وترد جملة تفيد تماماً المعنى الذي نسعى لإيضاحه جاء فيها "يكاد يكون بيتها الصغير، الغارق بين الشجر والعاشق للقمر، دولة مستقلة حرة قوية تجبه زمان الحرب والسلم معاً" إلى هالة التي تنطلق من منزلها إلى مكتب البريد وتعود إليه، إلى سوسن التي تجري قصتها كلها في إطار منزلها، إلى الأميرة المتكبرة التي تنتقل من بيت والدها إلى بيت زوجها، إلى سلمى التي تذهب إلى حديقة الجيران لرؤية دجاجاتهم فتأتيها دجاجة هدية لكي تبقى في المنزل...

ولا تحسبن أن الإنتقال من جدران إلى جدران – على ندرة حدوثه – تتخلله مغامرات أو صعاب (مثلما سنرى مع الذكور)، فاللواتي قيض لهن الانطلاق مكانياً مثل "أم يوسف" (التي سافرت إلى أميركا) أو "زهرة الثلج" (التي انتقلت من مملكة الثلج إلى مملكة الشمس) أو أم منير" (التي قدمت من قرية إلى منزلها) أو "آسيا" (التي ذهبت في الخيال برحلة نحو الجنوب) ليس لانتقالهن أي معنى من حيث النضوج أو التجربة. فالأولى انتقلت في أواخر عمرها لتمضي ما تبقى من حياتها هناك مستكينة عند ولدها، والثانية عانت الكآبة بسبب هذا الانتقال، و"آسيا" و"أم منير" عادتا إلى حيثما كانتا دون أن تتغيرا قيد شعرة أو يتغير شيء في حياتهما.

في حين اجتهدت قصص شخصيات الذكور في توليد الأمكنة لهم، وجعل المساحات المفتوحة ساحات لتجاربهم. من الغابات إلى القارات إلى الأسواق إلى المدن والقرى والبساتين والبحور والشواطىء (الفتى مكرم يذهب في رحلة إلى الجبل، شكري ناصيف المهاجر الذي يحقق ذاته عبر انتقاله بين القارات (كذا) وبوفين الزوج المخترع يذهب في رحلة إلى الفضاء الخارجي (كذا) وماجد يبحر ما

بين الجزر، والأمير ينطلق من شمال الهند إلى منحدرات جبل همالايا (كذا...) والأمثلة عديدة. حتى أننا نعثر في بداية إحدى القصص (قصة الأميرة واليمامة البيضاء) ومن دون أي سبب متعلق مباشرة بالقصة معلومات مفصلة عن دول عدة في الجزير العربية (السعودية – اليمن – عُمان – الإمارات العربية المتحدة – قطر – البحرين). ليس هذا فقط بل إن القصص التي تتناول شخصيات صبية صغار في أسرهم ومفترض أن لا طاقة لهم على الانتقال، نراها تؤمن لهم وسيلة الحلم للإنطلاق بعيداً (عمر يحلم بأنه قائد عسكري يخوض غمار الحروب، والتلميذ الكسول يحلم بأنه في مملكة لا يعمل الشعب فيها، وزغلول يحصل على مارد يحقق له الانتقال عبر الفصول... والأمثلة عديدة أيضاً) فقط ذلك الأبن الذي ينسخ في السر أوراق أبيه لمساعدته على إتمام عمله، يبقى أسير المنزل ولكنه بالمقابل يقوم بعمل جليل (التماهي بالأب والحلول مكانه) مقابل ذلك الأسر.

إذاً، تأطير للنساء وانطلاق للرجل. وربما أفضل تعبير عن هذه المعادلة هي القصص العديدة التي تجعل الأنثى سجينة قصر أو برج أو مكان ليأتي الرجل فيخلصها من سجنها هذا (الفارس الأبيض، الجزيرة المسحورة، حكاية الأميرة واليمامة البيضاء) وتكون مهمته هي وسيلته في البرهنة عن جدارة أو استحقاق معين ينتقل بعدها من وضعية إلى أخرى (بمعنى آخر ينضج).

وليس من قبيل الصدف أن يتلازم التأطير المكاني في القصص مع التأطير الكياني إذا صح القول. من جهة أولى تأتي إناث القصص في الغالب من أطر أسرية، ويبقين فيها دون أن تكون لديهن إمكانية الإنفلات. ومن جهة أخرى يجري تقديم شخصيات الإناث بوصفها ثابتة من ناحية العمر، من تبدأ القصص بهن صغيرات تبقيهن صغيرات ومن يبدأن كبيرات يبقين كذلك. أما من ناحية الصفة الاجتماعية، فلا شيء يتغير أيضاً (الأبنة تظل ابنة دوماً، والزوجة الغبية تظل

كذلك والتلميذة والأم وسلمى و...) حتى إن ميريانا الفتاة المحظوظة والتي حصلت على سمكة ذهبية لم تستخدمها في تغيير وضعيتها بل طلبت تحقيق أماني والدها. ثمة تغيير ممكن هو أن تصبح الأبنة أو الشابة زوجة (أميرة الثلج، الأميرة المتكبرة...).

* * *

◆ الخصوم والحلفاء:

من هم خصوم وحلفاء الجنسين؟ هل يختلفون؟ كيف؟

تجدر الإشارة في البدء إلى أنّنا سنتناول الخصوم والحلفاء ليس كأشخاص بل كعوامل فاعلة في القصة سلبياً وتكون عندها معاكسة أو معيقة (actants opposants) أو إيجابياً وتكون عندها مساعدة أو مساندة (actants adjuvants) تطبيقاً لتقنية غريماس. وقد يجتمع أكثر من شخص أو عنصر أو حيوان أو فكرة أو جني في فعل الإساءة، فنطلق عليهم جميعاً تسمية العامل المعاكس، والعكس بالعكس أيضاً. ثم إن وسم فاعل ما كمعاكس أو مساعد "لا يتم بناءً على العواطف أو الميول التي تدفعه إلى القيام بهذا العمل أو ذاك، وإنّما على أساس الأعمال التي يقوم بها، وما يترتب على هذه الأعمال من نتائج داخل السياق العام للقصة"[1].

إن قراءتنا لنصوص القصص أتاحت لنا الكشف عن العوامل المعاكسة (أو الخصوم) وعن العوامل المساندة (أو الحلفاء) لكلا الجنسين[2] نجمعهما ونعرضهما في اللائحتين الآتيتين:

(1) أبو ناضر، موريس؛ مرجع مذكور، ص ٦٣.
(2) راجع الجدول في الملحق رقم (٢).

◆ العوامل المعاكسة:

الإناث: الغرور – الحنين – الدلع – العناد – الفقر – الأنانية – السرقة – الحقد – السحر – الغيرة – الغباء – الطموح.

الذكور: المجاعة – الأم – السماسرة – المنافسين – الأب – الحرب – الكسل – التبذير – الضجر – الساحرة الشريرة – الفقر – الطمع – الكفر – تقاليد الجاهلية – قطاع الطرق – خيانة الأصدقاء – المكر – العاصفة – اللصوص – الأعداء.

إن المقارنة بين اللائحتين تبين لنا:

أولاً: إن العوامل المعاكسة للنساء هي أقلّ عدداً من تلك التي تواجه الذكور.

ثانياً: إن هذه العوامل غير متجسّدة بأفعال أو أشخاص محددين (اللهم باستثناء فعل السرقة) كما هو الأمر لدى الآخرين (ومنهم قطاع طرق – منافسون – أهل – لصوص – أعداء – أصدقاء خونة).

ثالثاً: إن معظم هذه العوامل (باستثناء الفقر والسرقة وربما السحر) صادرة عن نوازع داخلية لدى النساء أنفسهم، بينما نجد لدى الذكور أن معظم هذه العوامل صادرة عن عامل خارجي محدد (عدا الأشخاص المعاكسين نجد المجاعة – الفقر – العاصفة – الحرب – تقاليد الجاهلية).

وإن عنت هذه المقارنة شيئاً في مقام التنشئة السياسية الذي يهمنا ها هنا، فهي تعني بالدرجة الأولى ضعف الاختبارات الفعلية التي تتعرض لها الفتيات وبالتالي ضعف الخبرة التي تتحصل لهن، مما قد يؤدي إلى شعور بضعف الثقة بالنفس في المجالات التي تتطلب تفاوضاً أو مبادرة أو أية تجربة تفاعلية تفترض أدوات أخرى غير العواطف والانفعالات.

إلى هذا، فإن جعل العوامل المعاكسة ذاتية المصدر وهوّامية يجعل المرء لا عقلانياً في فهم ما يتعرض له من تجارب (من هنا نفهم اللجوء إلى السحر الشائع لدى نساء القصص كما سنرى في العوامل المساندة لهنّ)، وفي هذا الإطار أيضاً يمكن فهم إدراج الطموح كعامل معاكس، مع أنه كان يفترض به أن يكون عاملاً مساعداً. في قصة "الخاتم العجيب" يحصل الشاب الفقير على خاتم سحري يجعله يتزوج من ابنة الملك. وتتمكن الأميرة بسبب ذكائها من معرفة سبب سلطة زوجها وتقرر الاستيلاء على الخاتم ومن ثم على الحكم ولكنها تفشل في مهمتها، فتطلب الصفح من زوجها الذي بسبب نبل أخلاقه يصفح عنها. يصوّر الطموح هنا على أنه عمل غير عقلاني، ولكن كان يمكن لذهن آخر (أو ربما لنفس الذهن إذا ما كان الموضوع ذكورياً) اعتباره عملاً عقلانياً هدفه استرداد الفتاة لحكم كانت هي وريثته الفعلية، وموضوعه محدد الهدف والطابع. أما ما جرى في القصة فهو إخراجه من سياقه الإيجابي ووضعه في سلة العوامل المعاكسة، وتشبيهه بعوامل الغرور والغيرة والحقد.

□ العوامل المساعدة:

الإناث: الطاعة- التهذيب- التدبير- الإبنة- الإجتهاد- التواضع- الزوج- السحر- الإيمان- الحظ- الجمال- الأب.

الذكور: الحظ- الصبر- التخطيط- المغامرة- الأم- العمل- الهجرة- الابن-الاجتهاد- الحلم-الشجاعة-السحر-العدل-الطبيعة-الاختراع-الزوجة-الأب-الإيمان-الوفاء-الشريعة-هارون الرشيد-الإبنة-الحب-الأخلاق.

بمقارنة العوامل المساعدة لكلا الجنسين نجد أن العوامل المساعدة للإناث هي أقل بكثير من تلك المساعدة للذكور. وهو أمر طبيعي وينسجم مع ملاحظتنا لقلة التجارب التي تمر بها الفتيات وضعف مستلزماتهن بمواجهتها. وتستوقفنا في

هـذا المجال عوامل الجمال والطاعة والتهذيب وهي من السمات التي تعتبر ايجابية في الـنموذج الأنثوي السائد، يقابلها العمل والشجاعة والأخلاق والتخطيط التي تعتبر إيجابية في النموذج الذكري السائد.

وباستثناء عامل الاجتهاد المدرسي الذي قد يوحي أيضاً بفكرة الانضباط، فإننا لا نعثر في العوامل المساعدة للإناث على أي عامل يمكن إحالته إلى قدرة ذهنية. أما عامل التدبير كما ورد معنا فيعود بالأحرى إلى تسيير شؤون العائلة والمنزل ولا يستلزم بالتالي مهارة عقلية أو تجريدية.

وإذا ما حذفنا العوامل المشتركة بين الجنسين (وهي الابنة- الاجتهاد- الزوج- الايمان- الحظ- الأب) يتبقى لدينا ما يمكن تسميته بالعوامل المساعدة الأنثوية البحتة وهي الطاعة والتدبير والجمال والتواضع. ويمكن على ضوء ذلك رسم نموذج الفتاة| الإمرأة الناجحة بأنه نموذج الفتاة المطيعة والمدبرة والجميلة والمتواضعة.

ويصعب بالمقابل رسم نموذج ذكوري بسيط، إذ تكثر الصفات الخاصة بالصبي|الرجل، ولكن نشير إلى صفات التخطيط والمغامرة والاختراع التي تتطلب نوعاً من القدرات الذهنية أو الذكاء.

□ مناقشة واستخلاصات:

لقد أظهرت قراءتنا لقصص الأطفال في العينة أثراً قوياً لعامل "الجندر" على مقاربة موضوعات الدراسة. وبشكل أكثر دقة أظهرت أن البنية الذهنية الصادرة عنها هي ذكورية بحتة ترسم إطاراً للأنثى محكم الإغلاق مانعاً إياها بما لديه من سلطة (القول والمعنى) من التعبير عن نفسها أو مصلحتها الذاتية. وتعمل على جعلها تميل إلى اعتبار نفسها كائناً غير قادر على ممارسة أفعل مستقلة.

وتلتقي هـذه النتيجة مع "الدراسات التي كشفت مدى تغلغل الإيديولوجية الذكورية ذات البنية الأبوية في منظور التعامل مع جزئيات العمل الأدبي بطريقة تعتمد على تسييد منظور الرجل للعالم على حساب رؤية المرأة له. وإن هذا التسييد يساهم بالتالي في إحكام سلطة الرجل على الخطاب وعلى العالم في الوقت نفسه"[1].

نجمل ما توصلنا إليه بأن استراتيجية القصص تقوم على إبعاد الفتيات|النساء عما يسمى بالمجال العام من خلال تقديمهن كنماذج لا يمكن أن تكون صاحبة فعل أو قرار (أو بطلة) ومن خلال حصرهن في مجال أسري مقفل على الخارج ووضعهن في مجال علائقي مقصور على عدد محدود من الأشخاص والتفاعلات.

بالإضافة إلى ذلك تعمل القصص على إقناعنا بصعوبة خروج الفتاة|المرأة من وضعيتها الدنيوية،بالنظر إلى عدم إمكانية تطوير قدراتها الذاتية. ويتبين ذلك من خلال التشديد على إيجابية الصفات التالية: أولاً الجمال (وهو أمر وإن أصبحت يد الإنسان أكثر طولاً فيه إلاّ أنه ما زال هبة إلهية على نحو أساسي) ثم التدبير الذي تفترض طبيعته نفسها تماهياً بالنماذج النسائية التقليدية، وبالتالي عدم جدوى التطوير الذاتي، وأخيراً الصفتان الايجابيتان الطاعة والتواضع، وغني عن البيان أنهما صفتان تؤديان إلى المراوحة هذا إذا لم نقل التقهقر.

إن النموذج الذي يتصف بهذه الصفات هو أبعد ما يكون عن نموذج السياسي السائد، الذي لا يهم مدى جماله (مع أن الأمر قد يكون مساعداً له في بعض الأحيان) كما يفترض به الحضور البارز أو نوع من البطولة والقدرة على اتخاذ

[1] حافظ، صبري؛ صورة الرجل في روايات المرأة العربية؛ في **"المرأة العربية في مواجهة العصر"**، مرجع مذكور، ص٢١٢.

القرارات الملائمة مع المواقف وليس الطاعة كما هي حال الموظفين مثلاً، إضافة إلى تطلعه الدائم للانتقال من موقع أدنى إلى آخر أعلى نظراً لهرمية السلطة، وهو ما لا تساعد عليه صفة التواضع بمعناها الواسع.

إن التنشئة السياسية التي ارتكزت على هذه الاستراتيجية الضمنية تؤدي إلى نوع من "التكاملية" في معادلة طرفاها ناقص – كامل، أو ضعيف – قوي، وترسم الأدوار الاجتماعية وفقاً لها. ويظهر متغير الجنس من العوامل الرئيسة التي توظف في هذا المجال بالإضافة إلى عوامل أخرى كالعمر[1] أو المهنة أو التعليم. والسؤال هو: كيف تتوزع هذه العوامل وغيرها في سلم الأولويات؟ أي عامل هو الأشد تأثيراً؟ هل يتغير هذه الترتيب؟ متى وكيف؟

ونتساءل فيما يتعلق بمتغير الجنس، هل يمارس تأثيره على قاعدة بيولوجية أم ثقافية؟ هل إذا كان المؤلفون إناثاً بأغلبيتهم، وليس كما جاء في عينة الدراسة، فإن النتائج ستختلف؟

لقد حاولنا الإجابة عن هذا السؤال فتبين لنا أن من أصل القصص الثمانية التي جرى وضعها[2] من قبل إناث هناك فقط ثلاثة جعلت الشخصية الرئيسة أنثى (الأولى وهي رنا التي ترافق والدتها بزيارة، والثانية هي أم منير التي تنقذ ذئباً جريحاً بكلمتها الطيبة، وميريانا التي حصلت على سمكة حظ) وفي الحالات الثلاث لا مجال للكلام عن بطولة حقيقية.

وينطبق على هذه القصص مجمل ما توصلنا إليه بالنسبة لمجموع قصص العينة من حيث حصر الإطار المكاني وتحجيم التفاعلات الاجتماعية، خصوصاً أيضاً لجهة اعتبار الإيمان و الحظ والطاعة عوامل مساعدة للإناث.

(1) أنظر دراسة "**قصص الأطفال في لبنان**" ولا سيما الجزء المتعلق بعالم القصص.
(2) تأليفا أو إعدادا أو اقتباسا.

إذن لم يكن متغير جنس المؤلف عاملاً مؤثراً في نتائج الدراسة. وقد يكون من أسباب ذلك أن اللواتي كتبن هذه القصص هن من قرأنها صغيرات ونشأن على هديها. ثم أن الطابع التوجيهي والتربوي الطاغي على هذه القصص – للتأكيد إن ٢٢ قصة من أصل ٣٦ قدمت نماذج أبطال بالغين – هو الذي أملى مثل هذا التوجه، وغني عن البيان أن المجال التربوي هو الأكثر محافظة.

وأخيراً، وربما يكون من حسن الحظ أن لا يتبقى لنا في الختام سوى النظر في ذلك البعد المغيّب في هذه الدراسة ألا وهو الأطفال أنفسهم. المشكلة في هذا الجانب هي أنه ليس بمقدورنا أن نتناول هؤلاء سوى كموضوع في الوقت الذي كانت كل نتائجنا واستنتاجاتنا تغيرت لو كانوا هم صاحبو المنظور في هذه الدراسة. هل كان مما يفرح هؤلاء أو يسوؤهم أن يكون الإناث أو الذكور على ما هم عليه؟ أو هل كان يسرهم أو يضيرهم مشاركة المرأة أو الرجل في السياسة بغير ما درجت القصص على تدريبهم عليه؟...

فقط كلمة أخيرة، لو طابقت السياسة تعريفها – كما جاء على لسان المنجد في اللغة والاعلام – الذي هو أقرب إلى وظيفة الأمومة لما كان لهذه الدراسة من شيء تقوله...

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١): قائمة بأسماء القصص في عينة الدراسة:

١- جنى صبر وفطنة
٢- كيف تتصرف أثناه قيامك بزيارة والديك
٣- دجاجات أم يوسف
٤- دجاجة سلمى
٥- رسامة ولكنها مغرورة
٦- رحلة إلى الجبل
٧- الراعي المحامي
٨- نداء القمم
٩-سبب الرسوب
١٠- حلم عمر
١١- ثروة من الأوهلم
١٢- زهرة الثلج
١٣- مازن وفتاة الربيع
١٤- رحلة الأشواق
١٥- مغامرة في الفضله
١٦- ملكة الدلع الصغيرة
١٧- الطابة السحرية
١٨- العودة إلى المنزل
١٩- بلبل وزغلول في برج الشمس
٢٠- الولد والشمس
٢١- الدجاجة التائهة
٢٢- قصة الأخوين
٢٣- حذاء أحمر للميلاد
٢٤- حق الله
٢٥- البريء
٣٦- الكلمة الطيبة
٢٧- ميريانا والسمكة الذهبية
٢٨- حمدان وملكة البحيرة
٢٩- حكاية الأميرة واليمامة البيضله
٣٠- الفارس الأبيض
٣١-الأميرة المتكبرة
٣٢- الحظ النائم
٣٣- سمكة الحظ
٣٤- الجزيرة المسحورة
٣٥- "ذكية" الغبية
٣٦-الخاتم العجيب

ملحق رقم (٢): جدول الخصوم والحلفاء:

رقم القصة	الخصوم		الحلفاء	
	الإناث	الذكور	الإناث	الذكور
١	(لا إناث)	الجاعة (الأمطار والعواصف)	(لا إناث)	الحظ- الصبر- التخطيط
٢	-	(لا ذكور)	الطاعة- التهذيب	-
٣	الثعلب- السفر	-	التدبير- الإبنة	-
٤	-	-	التهذيب- الطاعة- الاجتهاد	-
٥	الغرور	(لا ذكور)	الرسم	-
٦	-	الأم	-	الأب- ابن العم
٧	-	-	-	-
٨	-	السماسرة- المنافسين- الأب	-	الأم- العمل- الهجرة
٩	(لا إناث)	-	-	العصفور
١٠	-	الحرب	-	التلفزيون- العلم- الأم
١١	-	الأوهام- الكسل- التبذير	-	الحظ- الشجاعة-العمل
١٢	الحنين	-	الزوج	المبادرة-التفكير
١٣	-	الضجر	-	الطبيعة-الفضول
١٤	-	-	-	-
١٥	-	-	-	الاختراع-المغامرة
١٦	الدلع- العناد	-	الطاعة	-
١٧	الشر	الساحرة الشريرة	السحر	الأب
١٨	-	اسرائيل	الأب	-
١٩	-	الضجر- الوحدة	-	المارد- الحظ
٢٠	-	الكسل	-	الحلم-العمل
٢١	-	الفقر-الجوع-الحرب	الإيمان	الابن-الإيمان
٢٢	(لا إناث)	الطمع	(لا إناث)	الوفاء-العمل
٢٣	الفقر-الأنانية	الكفر	الإيمان	المسيح-الملاك-الإيمان
٢٤	السرقة	تقاليد الجاهلية	-	تطبيق الشريعة
٢٥	(لا إناث)	قطّاع الطرق	(لا إناث)	الايمان-شفاعة الله- هارون الرشيد
٣٦	الذئب	(لا ذكور)	الكلمة الطيبة-الايمان	(لا ذكور)
٢٧	الفقر	الفقر	الحظ	الإبنة
٢٨	خيانة الصديق	خيانة الصديق	الجمال-مكانة الأب	الوفاء-المغامرة
٢٩	الغيرة-الحسد-السحر	السحر	الجمال-الحظ-الأمومة	المبادرة-الحب
٣٠	الغيرة	المكر	الحب-الصدقة-التسامح	الصدقة-الحب-الشجاعة
٣١	الغرور-التكبر	-	الزواج-العمل-التواضع	الذكاء-التخطيط
٣٢	(لا إناث)	الكسل	(لا إناث)	العمل
٣٣	(لا إناث)	الخيانة-الأعداء	(لا إناث)	الحظ-التخطيط
٣٤	السحر	العاصفة-الساحرة الشريرة	الجمال-الأمير	الحاكم-الشجاعة
٣٥	الغباء	اللصوص	الزوج-الصدقة	-
٣٦	التعجرف-الطموح-الغيرة	الفقر	الجمال	النبل-الشجاعة-التسامح

لائحة بأسماء القصص

١ 📖 جنى صبر وفطنة- قصة أمين لطف الله زيدان، سلسلة نادر العلمية، دار النديم.

٢ 📖 حلم عمر- هنري مشاطة- سلسلة قصص وعبر- مكتبة سمير- ١٩٩٥.

٣ 📖 ملكة الدلع الصغيرة-اقتباس مخايل صوايا-سلسلة الرياض الزاهرة- مكتبة سمير.

٤ 📖 ميريانا والسمكة الذهبية- قصية أميرة عسلي-سلسلة عالم الطفل- دار النديم- ١٩٩٥.

٥ 📖 عصافير الحب- رفيق روحانا- سلسلة لبنان الكلمة- دار النديم-١٩٩٢.

٦ 📖 الثعلب ملكاً للغابة-مجدي صابر-سلسلة مكتبة العصفور الصغير-دار الجيل- ١٩٩٥.

٧ 📖 الخاتم العجيب-اقتباس وإعداد: بدور محيو- سلسلة قصص مصورة للأطفال-مكتب المعارف- ١٩٩٥.

٨ 📖 بلاد الأرانب- قصة زكريا تامر- دار الآداب للصغار.

٩ 📖 هدية للسيدة شمس- تأليف أكرم عزيزي-دار البراعم والطباعة والنشر والتوزيع.

١٠ 📖 الآذان-إعداد: محسن حبيب- دار البراعم للطباعة والنشر-١٩٩١.

١١ 📖 الإراد سر النجاح- صافي زمار- سلسلة مكتبة سمير.

١٢ **مغامرة في الفضاء** -إعداد: سميرة أبو سيف عن قصة لويس ألكسندر- سلسلة السنابل: المغامرات المثيرة- ١٩٨٧.

١٣ **ذكية الغبية**- إعداد كفاح فاخوري-سلسلة القصص العالمية المصورة-دار المعرفة.

١٤ **دمعة الأمير**-جوزف إليان- سلسلة من بحر الزمن-منشورات مكتبة سمير-١٩٩٢.

١٥ **بيضة الغطسطار**-ترجمة: فريد كامل- الورشة التجريبية العربية لكتب الأطفال- المؤسسة العربية للدراسات والنشر-١٩٨٠.

١٦ **كيف ضحك الفلاحان الصغيران على الغولة**- إعداد: الناصر خمير- سلسلة الحكايات المصورة- الورشة التجريبية العربية لكتب الأطفال- المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

١٧ **ثروة من الأوهام**- قصة حسن عبد الله- دار الفكر اللبناني/ دار الوسام.

١٨ **ملك عصافير الدوري**- قصة زكريا تامر- دار الآداب للصغار.

١٩ **حمدان وملكة البحيرة**- محمد الطرزي- سلسلة أساطير من زمان، دار الفكر العربي.

٢٠ **الكلمة الطيبة**- رفيقة أحمد عباس- دار الصداقة العربية.

٢١ **كيف تتصرف أثناء قيامك بزيارة مع والديك**- رفيقة أحمد عباس- سلسلة آداب السلوك للأطفال- دار الصداقة العربية- بيروت.

٢٢ **نداء القمم**- روز غريب- سلسلة حكايات من أمس واليوم- مكتبة سمير.

٢٣ **سروج الليل**- رحلات السندباد- إعداد ورسوم: رفعت عقيقي- الدار النموذجية (المكتبة العصرية) ط١- ١٩٩٣.

٢٤ **موت الساحرة**- إعداد: الأستاذ خليل السيقلي- سلسلة المطالعة الممتعة- دار مكتبة سماحة.

٢٥ **زهرة الثلج**- وضع النص العربي: د. خليل سركيس- سلسلة حكايات صغارنا- منشورات مكتبة سمير- ١٩٩٣.

٢٦ **دبدوب الصياد**- سلسلة سلوة الصغار- د.م.- منشورات مكتبة سمير.

٢٧ **دجاجات أم يوسف**- د. ربيعة أبي فاضل- سلسلة حكايات من جبالنا- منشورات مكتبة سمير.

٢٨ **الدجاجة التائهة**- إعداد: ميشال كعدي- سلسلة مطالعتي البليغة- دار النديم

٢٩ **البطة القبيحة**- سلسلة المطالعة للصغار- إعداد/ قسم الأطفال في الدار- ط١-١٩٩٢.

٣٠ **في العجلة الندامة**- محمد علي قطب- سلسلة قصص وأساطير للأطفال والفتيان- دار القلم.

٣١ **الغراب الأبيض**- د. ربيعة أبي فاضل- سلسلة عظات وعبر- دار المكتبة الأهلية.

٣٢ **حيلة بارعة**-محمد علي قطب- سلسلة بخلاء الجاحظ للفتيان- دار القلم.

٣٣ **الجزيرة المسحورة**- تأليف: مجدي صابر- سلسلة مكتبة الطفل العربي- دار الجيل.

٣٤ **نزهة في الغابة**- النص العربي: إعداد: دار المفيد- دار هيما (بلجيكا).

٣٥ **جحا والحمار**- بقلم: أحمد بهجت- دار الشروق.

٣٦ **القزم وابنة الطحان**- سلسلة حكايات كل زمان- منشورات مكتبة سمير.

٣٧ **رحلة الأشواق**- تأليف: عبد الفتاح رواس قلعجي- سلسلة حكايات البراعم- دار الأندلس.

٣٨ **أتلعب معي؟** سلسلة كتابي المقوّى-م- ترجمة- دار القبس للنشر والتوزيع- ١٩٨٦.

٣٩ **الفراشات والشمعة**- قصة بيان صفدي- سلسلة حكايات جيلة- دار الآداب للصغار.

٤٠ **جهاد النشيط**- سلسلة الكتاب الذهبي- ترجمة- الدار الأهلية للنشر والتوزيع.

٤١ **داك الفرخ المغامر**- تعريب: د. خليل سركيس- سلسلة واحة الحكايات- منشورات مكتبة سمير- ١٩٩٤.

٤٢ **الدب الحكيم (المصباح العجيب)**- يكتبها أبو مروان- سلسلة بلابل الربيع- منشورات مكتبة سمير.

٤٣ **ثعلوب بائع النصائح**- تأليف: علي عجمي- سلسلة مغامرات ثعلب وثعلوب- مؤسسة عز الدين.

٤٤ **تيم والعصفورة**- تأليف: يوسف دبوق- مجموع قصص قبل النوم- دار الجنائن.

٤٥ **البلبل الجميل**- إعداد: ياسين رفاعية- سلسلة الورود الصغيرة- دار المسيرة.

٤٦ **قصص عن الملائكة**- عبد المنعم الهاشمي- مؤسسة الريان- ١٩٩٢.

٤٧ **قصص من السيرة النبوية للناشئة**- مجموعة- سمير الزعني- الزعني الصغير- مؤسسة الريان.

٤٨ **يوراشيما الصياد**- سلسلة العلم بين يديك- أساطير- مكدونالد الشرق الأوسط.

٤٩ **عودة المواطن**- تأليف: توماس هاردي- ترجمة محمد حلمي محمود- سلسلة كتب الفراشة- القصص العالمية- مكتبة لبنان الطبعة الأولى١٩٩٥.

٥٠ **أبو الحن الهدار وقصص أخرى**- تأليف: حسن عبد الله- سلسلة فراشات ملونة- دار الروّاد للنشر.

٥١ **الذئب والثعلب(حكايات لافونتين)**- أعدت النص العربي: ناديا دياب- سلسلة حكايات وأساطير- مكتبة لبنان.

٥٢ **ميكي والقطة بسبسة(عالم ديزني)**- سلسلة الكتاب الذهبي- دار الشروق.

٥٣ **الإسكندر على أبواب الفردوس**- إعداد: وداد المقدسي قرطاس- (مجموعة قصص)- سلسلة مناهل المقدسي- منشورات مكتبة سمير.

٥٤ **مطحنة الملح**- إعداد وتنسيق: إيمان- سلسلة خيرزاد- منشورات دار المقاصد الإسلامية.

٥٥ **الطفل والعصفور(مجموعة قصص)**- روز غريب- سلسلة حكايات جدتي- دار المكتبة الأهلية.

٥٦ **الهر الذكي**- سلسلة حكايات شهرزاد- دار شهرزاد.

٥٧ **إضراب في غرفة الألعاب**- قصة: حسن عبد الله- سلسلة من حياتنا- دار دنيا الألعاب- شركة المطبوعات اللبنانية.

٥٨ **صيد الأفيال**- روز غريب- مجموعة قصص عالية للأولاد- دار الكتاب اللبناني.

٥٩ **الطابة السحرية**- تأليف: أنطوان ناجي القزي- سلسلة أزاهير وألوان- دار المكتبة الأهلية.

٦٠ **كهنة معبد الأسرار**- تأليف: مجدي صابر- سلسلة الخيال العلمي- دار البحار- ١٩٩٠.

٦١ **حورية النار (وقصص أخرى)**- إعداد:حامد علي عطاري- سلسلة الحكايات اللطيفة- مكتبة لبنان.

٦٢ **السمكات المسحورات**- سميرة الصايغ- سلسلة حكايات أيام زمان(١)- دار الريس.

٦٣ **دجاجة سلمى**- سلسلة القصص الصحيحة للأطفال- منشورات دار مكتبة الحياة- بيروت.

٦٤ **السنونوة الضائعة**- إعداد: تمارا مراد- سلسلة مكتبتي الجميلة- دار المجاني.

٦٥ **الجندي والساحرة (وقصص أخرى)**-سلسلة رحيق الكلمات-دار ديكارت.

٦٦ **أصوات الغابة (وقصص أخرى)**- روز غريب- دار الكتاب اللبناني.

٦٧ **قصة الأخوين**-من الكتاب المقدس- منشورات المكتبة البوليسية- ١٩٩٤.

٦٨ **جزيرة القرود**- تأليف: مجدي صابر- المكتبة الخضراء للأطفال- دار البحار-١٩٩١.

٦٩ **ناكر الجميل**- سلسلة حكايات وأساطير للأولاد-منشورات المكتب العلمي.

٧٠ **الصوص كوكو**- زينب الزيلع ريما- سلسلة أحلى أوقات العطلة- دار الإبداع.

٧١ **عين القمر**- جوزفين مسعود- بيت الحكمة- ١٩٩٢.

٧٢ **من أجل عينيها(قصص إنسانية)**-ميخائيل خوري-بيت الحكمة- بيروت.

٧٣ **النسر الكريم (خمس روائع من قصص الحيوان)**- أنطوان مسعود- بيت الحكمة- بيروت.

٧٤ **بلبل وزغلول في برج الشمس**- تأليف: الدكتور فانوس- دار المشرق والمغرب للطباعة والنشر- ١٩٨٧.

٧٥ **الأمير السعيد**- سلسلة حكايات جدتي- دار شهرزاد.

٧٦ **الحمار الفيلسوف**- المكتبة الذهبية للأطفال- دار الشمل.

٧٧ **نور النهار**- الدكتور ألبير مطلق- سلسلة كتب الفراشة- حكايات محبوبة- مكتبة لبنان- ١٩٩٤.

٧٨ 📖 **مازن وفتاة الربيع**- جرجس ناصيف- سلسلة حكايات ومعارف- دار المكتبة الأهلية.

٧٩ 📖 **جبار قرطاجة**- جوزف اليان- سلسلة بطولات من لبنان- جروس برس.

٨٠ 📖 **الراعي المحامي**- إعداد: خليل السيقلي- سلسلة المطالعة الممتعة- دار مكتبة سماحة.

٨١ 📖 **نسمات ريفية- قصة عصافير الدوري**- ربيعة أبي فاضل؛ سوزان رعد، دار النشر غير مذكورة...

٨٢ 📖 **وزة الريش الذهب (مقتبسة بتصرف) (قصتان مع قوس قزح)** ميخائيل خوري- بيت الحكمة-١٩٨٣.

٨٣ 📖 **حذاء أحمر للميلاد**- (مقتبسة) المركز للوثري للخدمات الدينية في الشرق الأوسط- بيروت.

٨٤ 📖 **الموسيقار الصغير**- طارق العسلي- دار العلم للملايين- ١٩٨٨.

٨٥ 📖 **إن سألتني عن الزهر**- الكتاب المفيد للصغار- المكتبة الشرقية.

٨٦ 📖 **سبب الرسوب**- (من الأدب العالمي)- إعداد: جوزف فاخوري- أدوكارت- ١٩٩٣.

٨٧ 📖 **علي بابا واللصوص**- قصص ألف ليلة وليلة- دار شهرزاد.

٨٨ 📖 **عقبة بن نافع**- سلسلة من أبطال العرب- جروس برس.

٨٩ 📖 **الفارس الأبيض**- منصور عيد- دار التراث العالمي.

٩٠ 📖 **رسامة ولكنها مغرورة**- قصة يوسف عبدلكي- سسلة حكايات وألوان- دار شهرزاد.

٩١ 📖 **على مائدة الطعام**- تأليف: محمد الصباغ- مجموعة قصص بسمة للأطفال- دار الكتاب اللبناني.

٩٢ 📖 **القنفذ الصغير**- قصة نازك خريس- السلسلة القصصية للصغار- دار الحدائق- ١٩٩٤.

٩٣ 📖 **صديقي الذي يحبني كثيراً**- قصة أمل الغانم- السلسلة القصصية للصغار- دار الحدائق- ١٩٩٥.

٩٤ 📖 **السفينة التائهة**- إعداد: سالم شمس الدين- سلسلة القصص العصرية- منشورات الدار النموذجية- بيروت.

٩٥ 📖 **الأميرة المتكبرة (وقصص أخرى)**- مي الجميل- سلسلة كان ما كان- دار مختارات- ١٩٩٢.

٩٦ 📖 **عاقبة نكران الجميل (مجموعة قصص)**- إعداد: أحمد شمس الدين- سلسلة حكايتي للأطفال- دار الكتب العلمية للأطفال.

٩٧ 📖 **ملك بابل المهيب**- إعداد: زكريا كايا- دار الكتب العلمية.

٩٨ 📖 **قصة ليلى الحمراء**- نجاة صبح ولوشيان ماس- نشر بدعم من جمعية غوث الأطفال البريطانية.

٩٩ 📖 **البريء**- بقلم عبد التواب يوسف- سلسلة عدل المسلمين- دار الرائد العربي- ١٩٨٧.

١٠٠ **جحا الغريب**- الصادق الوكيل- سلسلة نوادر جحا- دار ابن زيدون.

١٠١ **الحظ النائم**- إعداد: رفعت العفيفي- الدار النموذجية| المكتبة العصرية- ١٩٩٠.

١٠٢ **حق الله**- محمد علي قطب- سلسلة قصة حديث- دار المسيرة.

١٠٣ **حكمة أسد**- إعداد نبيل قدوح- سلسلة اقرأ ولون- الدار النموذجية| المكتبة العصرية- ١٩٩٣.

١٠٤ **عين القمر**- سلسلة كليلة وجليلة: حكايات جدتي ٧- إعداد: سالم شمس الدين ومحمد علي قطب- الدار النموذجية/ المكتبة العصرية- ١٩٩٦.

١٠٥ **الملك عاشق الذهب**-سلسلة حكايات الهلال- دار ومكتبة الهلال-١٩٨٥.

١٠٦ **أبو بطة**- ميخائيل نعيمة، مؤسسة نوفل- ١٩٩١.

١٠٧ **الفأرة المتعجرفة**- سلسلة حكايات جدتي- دار الشمال.

١٠٨ **الأميرة الحسناء والأقزام السبعة**- جروس برس.

١٠٩ **غندور والحطاب**- غابة الأصدقاء- قصة ليلى صايا- دار الحدائق.

١١٠ **الصياد والسمكة**- سلسلة كتب الفراشة- الحكايات المشوقة- مكتبة لبنان-١٩٩٥.

١١١ **الكنز الضائع**- تأليف: بدران لحود- مكتبة مقصود إخوان.

١١٢ **السيدة ساحرة**- تاليف وتحرير: سنية غزاوي بليق، إيمان منير فتوح- سلسلة مغامرات عجيب- دار المقاصد للتأليف والطباعة والنشر.

١١٣ **شجرة الحي العجوز**- بقلم د. رياض عاطف نور الله- سلسلة عالم الأولاد- شركة المطبوعات للتوزيع والنشر-١٩٩١.

١١٤ **ابن طفيل**- سلسلة نوابغ المسلمين في العلم والمعرفة- دار الكتاب اللبناني- دار الكتاب المصري.

١١٥ **نودي يقابل أصدقاءه**- سلسلة مغامرات نودي- دار الشروق.

١١٦ **الأخطبوط الصغير**- تأليف: محمد حامد- سلسلة حكايات من المدينة البحرية- دار الكتاب اللبناني- ١٩٩١.

١١٧ **برهوم وملكة اللؤلؤ**- قصة محمد عبد الحميد الطرزي- سلسلة برهوم- دارس النفائس.

١١٨ **مهران وابنة السلطان**- تأليف: مجدي صابر- سلسلة المكتبة الخضراء للأطفال- دار البحار-١٩٩٣.

١١٩ **الثمار العجيبة**- إعداد: راجي عنايت- سلسلة أجمل الحكايات- دار الشروق-١٩٩٣.

١٢٠ **عيد ميلاد سامي**- سلسلة القصص الصحيحة للأطفال- منشورات دار مكتبة الحياة.

١٢١ **ميلاد زيكو**- ماري ألفونس عاصي- مجموعة قصص لصغارنا- الإعداد: المكتب التربوي- رهبنة القلبية الأقدسين- ١٩٨٨.

١٢٢ **الصياد المغامر**- الدكتور منصور عيد- دار التراث العالمي- ١٩٩٢.

١٢٣ **زارع الشر يحصده**- محمد عبد الحميد الطرزي- دار القلم.

١٢٤ **رحلة إلى الجبل**- قصة أدفيك شيبوب- سلسلة مع الطبيعة- مؤسسة نوفل- ١٩٨٦.

١٢٥ **المولود الجديد**- قصة نازك خريس- السلسلة القصصية للصغار- ١٩٩٣.

١٢٦ **نابليون بونابرت**- تأليف: محمد كامل حسن المحامي- سلسلة عباقرة خالدون- منشورات المكتب العالمي للطباعة والنشر- ١٩٨٨.

١٢٧ **صورة تذكارية مع عصفور**- تأليف: محمد علي شمس الدين- سلسلة حكايات ملونة- دار الحدائق- ١٩٩٥.

١٢٨ **الذئب والصدى**- تأليف: حسن عبد الله- سلسلة قصة كل يوم- دار المؤلف- ١٩٩٧.

١٢٩ **شوشو في المسبح**- سميرة الصايغ- سلسلة شوشو النشيط- دار الريس.

١٣٠ **الدب والغراب**- إعداد: سلمى بدوي- سلسلة قصص عالمية- دار الحدائق للطباعة والنشر والتوزيع- ١٩٩٣.

١٣١ **لوحة ليلى**- قصة: وفاء الحسني- سلسلة ليلى ترسم وطناً- شركة أبي ذر الغفاري للطباعة والاعلام- ١٩٩٥.

١٣٢ **سندباد وشجرة الحياة**- إعداد: هاشم الحسني- سلسلة شهرزاد تروي- شركة المشرق العالمية- ١٩٩٣.

١٣٣ **عودة العصافير**- قصة د.عبد المجيد زراقط- دار الحدائق للطباعة والنشر والتوزيع- ١٩٩٢.

١٣٤ **حكاية الأميرة واليمامية البيضاء**- إعداد: محمود عاصي- سلسلة أساطير للفتيان- مؤسسة عز الدين للطباعة- ١٩٩٣.

١٣٥ **واقعة الفيل**- سلسلة حكايات وبطولات إسلامية- منشورات المكتب العالمي للطباعة والنشر.

١٣٦ **العطلة السعيدة**- سلسلة حكايات وأساطير للأولاد- منشورات المكتب العالمي.

١٣٧ **الفلاح والبلبل الكسول**- تأليف: عبد الفتاح رواس قلعجي- سلسلة أحسن القصص- دار النفائس- ١٩٨١.

١٣٨ **الأميرة والبعوضة القاتلة**- قصة: عبد الودود الأمين- سلسلة حكايات العقيدة- دار البلاغة- دار الهادي- ١٩٨٩.

١٣٩ **من سرق عقد الملكة-٢**- تأليف: سميرة الصايغ- سلسلة حكايات أيام زمان- دار الريس- ١٩٩٣.

١٤٠ **قصة الناقة**- عبد الودود الأمين- سلسلة من وحي قصص القرآن- دار البلاغة- ١٩٨٦.

١٤١ **ممر الإغراء**- تأليف: يعقوب الشاروني- سلسلة الطرائق لـلقراءة والاستيعاب- دار الكتاب اللبناني- المصري.

١٤٢ **الطفل والعصفور**- عبد لبكي- منشورات الحرف الذهبي- ١٩٩٢.

١٤٣ **الثعلب واللقلق**- جروس برس- دار المدينة.

١٤٤ **وداع الملائكة (آيات لها حكايات)**- من أسباب نزول القرآن- بقلم: محمد حمزة السعداوي- دار الكتاب اللبناني- دار الكتاب المصري.

١٤٥ **زامبو في كوكب هانيوس**- تأليف: محمد عبد الحميد الطرزي- سلسلة زامبو- دار النفائس- ١٩٨٣.

١٤٦ 📖 **علاء الدين** – سلسلة أجمل الحكايات العالمية – دار الشروق.

١٤٧ 📖 **القطار الأزرق الصغير** – إعداد: ابراهيم المعلم – دار الشروق – ١٩٩٢.

١٤٨ 📖 **سمكة الحظ** – إعداد: زكريا كايا – سلسلة البحر المسحور – جروس برس.

١٤٩ 📖 **مغامرات الفأرة فويرة والقط مرجان والقاضي مرجان** – تاليف: ناجي طبل – جروس برس.

١٥٠ 📖 **الأرانب الثلاثة** – حكايات الجنائن – تأليف: آمل الصانع – دار الشمل – ١٩٩٥.

١٥١ 📖 **مغامرات توم وجيري في نزهة** – أشرف على التعريب موريس الفرزلي – دار الشمل.



لائحة المراجع

١– إبراهيم نبيلة: الأميرة ذات الهمة تتحدث عن نفسها؛ **المرأة العربية في مواجهة العصر؛** بحوث ونقاشات الندوات الفكرية التي نظمتها نور– القاهرة– دار المرأة العربية للنشر، ١٩٩٦.

٢– أبو معال، عبد الفتاح؛ **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال**؛ عمان، دار الشروق، ١٩٨٨.

٣– أبو ناضر، موريس؛ **الألسنية والنقد الأدبي في النظرية والممارسة؛** بيروت دار النهار للنشر، ١٩٧٩.

٤– أسطفان– هاشم، مود؛ **تجارة الحرف المطبوع؛** دار الساقي، ١٩٩٣.

٥– أسطفان– هاشم، مود؛ **الكتاب في لبنان، تجربة الضبط الوطني والاتجاهات الجديدة في النشر؛** في "وقائع الندوة العربية السابعة للمعلومات"، عمان– الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، ١٩٩٦.

٦– بيومي، نهى؛ سابا– يارد، نازك؛ **"الكاتبات اللبنانيات ١٨٥٠–١٩٥٠، بيبلوغرافيا"؛** بيروت، دار الساقي، ٢٠٠٠.

٧– التلاوي، محمد نجيب؛ **قصص الخيال العلمي في الأدب العربي**، بيروت، دار المتنبي، ١٩٩٠.

٨– تومبسون وآخرون؛ **نظرية الثقافة؛** ترجمة علي سيد الصاوي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، **عالم المعرفة** (٢٢٣)، ١٩٩٧.

٩- جعفر، عبد الرزاق؛ **أسطورة الأطفال الشعراء**، بيروت، دار الجيل، ١٩٩٢.

١٠- جعفر، عبد الرزاق؛ **الطفل والكتاب**؛ بيروت، دار الجيل، ١٩٩٢.

١١- حافظ صبري؛ صورة الرجل في روايات المرأة العربية؛ **المرأة العربية في مواجهة العصر**؛ بحوث ونقاشات الندوات الفكرية التي نظمتها نور- القاهرة- دار المرأة العربية للنشر، ١٩٩٦.

١٢- حجازي، مصطفى، وآخرون؛ **ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة**؛ الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية، ١٩٩٠.

١٣- الحجي، فيصل عبد الله؛ **الدليل البيبليوغرافي لكتاب الطفل العربي**، المجموعة الثانية، الشارقة، منشورات دائرة الثقافة والإعلام، ١٩٩٥.

١٤- الحديدي، علي؛ **في أدب الأطفال**؛ القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠.

١٥- الحر، ذكاء؛ **الطفل العربي وثقافة المجتمع**؛ بيروت، دار الحداثة، ١٩٨٤.

١٦- حسن، سعيد أحمد؛ **ثقافة الأطفال واقع وطموح**؛ بيروت، مؤسسة المعارف، ١٩٩٥

١٧- حطيط، فادية؛ الشخصية الأنثوية اللبنانية، تمايزات الواقع وتعبيرات التمايز؛ **باحثات**، الكتاب الأول؛ بيروت، "تجمع الباحثات اللبنانيات"، ١٩٩٥.

١٨- حمادة، نجلا؛ مقدسي، جين؛ جوزيف، سعاد؛ **المواطنية في لبنان بين الرجل والمرأة**؛ بيروت، دار الجديد، ٢٠٠٠.

١٩- الحمزاوي، حسناء؛ صورة المرأة في الحكايات الشعبية، **المرأة العربية في مواجهة العصر**؛ بحوث ونقاشات الندوات الفكرية التي نظمتها نور- القاهرة- دار المرأة العربية للنشر، ١٩٩٦.

٢٠- دونالدسون، مارغريت؛ **عقول الأطفال**؛ ترجمة عدنان الأحمد، دمشق- دار معدّ، ١٩٩١.

٢١- الزراد، فيصل محمد خير؛ **التخلف الدراسي وصعوبات العلم**، دمشق، ١٩٨٨.

٢٢- سيد محمود، محمد؛ **صناعة الكتاب ونشره**؛ القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٣.

٢٣- الصدة، هدى؛ المرأة وسلطة الكلمة، **المرأة العربية في مواجهة العصر**؛ بحوث ونقاشات الندوات الفكرية التي نظمتها نور- القاهرة- دار المرأة العربية للنشر، ١٩٩٦.

٢٤- العريس، ابراهيم؛ الفرد والأقلية في الفيلم العربي، **أبواب**، العدد ١، صيف ١٩٩٤.

٢٥- القدسي، تغريد؛ **منذ نعومة أظفارهم: أدب الأطفال العربي الحديث في القرن العشرين**؛ الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٢.

٢٦- قناوي، هدى؛ **أدب الأطفال**؛ القاهرة، مركز التنمية البشرية، ١٩٩٠.

٢٧- كارل، جني؛ **كتب الأطفال ومبدعوها**؛ ترجمة صفاء روماني، دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٤.

٢٨- كمل، هالة؛ (تحرير) **قالت الراوية- حكايات من وجهة نظر المرأة من وحي نصوص شعبية عربية**؛ القاهرة، ملتقى المرأة والذاكرة، ١٩٩٩.

٢٩- الموجي، سحر؛ الغانية المقدسة؛ **هاجر**، ٣-٧، القاهرة، ١٩٩٦.

٣٠- النادي الثقافي العربي؛ **الاتجاهات الجديدة في ثقافة الأطفال**؛ بيروت، دون تاريخ.

٣١- ندوة، **مسؤولية المفكر العربي إزاء قضية الطفولة**؛ بيروت، معهد الإنماء العربي، ١٩٩٠.

٣٢- نصر، مارلين؛ **صورة العرب والإسلام في الكتب المدرسية الفرنسية**؛ مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٥.

٣٣- نصير- بشور، نجلا؛ وسائل ثقافة الأطفال العرب بين الواقع والطموح؛ **نحو خطة لثقافة الطفل العربي**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٤.

٣٤- الهيتي، هادي نعمان؛ **أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه**؛ الجمهورية العراقية، وزارة الإعلام، ١٩٧٧.

٣٥- الهيتي، هادي نعمان؛ ثقافة الأطفال، **عالم المعرفة**؛ العدد ١٢٣، الكويت، ١٩٨٨.

٣٦- يوسف، عبد التواب؛ **عن أدب الطفل**؛ القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ١٩٩٥.

٣٧- Bettelheim, B, **Psychanalyse des contes de fées**, Paris, Laffont, 1976.

٣٨- Calogirou, C; De l'influence du lieu sur les rapports microsociax. Ses consequences sur la socialisation des jeunes; In Malewska-Peyer, H et Tap, P; **La socialisation de l'enfance à l'adolescece,** Paris, P.U.F, 1991.

٣٩- Camilleri, C; Vinsonneau, G**; Psychologie et culture: concepts et methodes**; Paris, Armand Colin 1996.

٤٠- Chambart de Lauwe, M-J; L'enfant et la socialisation par l'image In Malewska-Peyer, H et Tap, P; **La socialisation de l'enfance à l'adolescence,** Paris, P.U.F, 1991.

٤١- Doise, W; Interactions Sociales et développement des instruments congnitifs chez l'enfant; In Malewska-Peyer, H et Tap, P: **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, Paris, P.U.F, 1991.

٤٢- Loiseau, S**; Les pouvoires du conte**; Paris, P.U.F, 1992.

٤٣- Parker, L.H; Rennier, L; Frazer, B; **Gender, science and mathematics,** The Netherlands, Kluer Academic Publishers, 1996.

٤٤- Percheron, A. **La socialisation Politique**, Paris, Armand Colin, 1993.

٤٥- Rinnehart, S; **Gender, consciousness and politics**, Routledge Chapman and Hall, Inc, U.S.A, 1992.

٤٦- Shavit, Z; The historical Model of the Development of Children's Literature In Nikolajeva, M; (edit by) **Aspects and Issues in the History of Children's Literature**, London, Greenood press, 1995.

٤٧- Simonsen, M**; Le conte populaire français**, Paris, P.U.F, 1981.

☆☆☆

.. إن للبحث في أدب الأطفال أكثر من أجر. فهو أولاً، يدخلنا في عمق البنية الثقافية لمجتمعنا. والبحث فيه كما في كل مجالات الطفولة يندرج، ثانياً، في مشروع صوغ مستقبل أفضل. وأخيراً للبحث في هذا المجال متعة كبرى، فالغرق في قصص الأطفال وحكاياتهم يحمل في طياته اكتشاف حجم الطفولة في ذواتنا وفرح استعادتها ...